

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial.

Villa, María Eugenia, Aldao, Jorge, Nella, Jorge y Taladriz, Cecilia.

Cita:

Villa, María Eugenia, Aldao, Jorge, Nella, Jorge y Taladriz, Cecilia (2010). *La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/283>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/Y8u>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Mesa 19

¿Estados sin ciudadanos? Políticas Públicas, ciudadanía y cuestión social de la infancia y adolescencia en América Latina.

Coordinadoras:

Florencia Gentile (Instituto de Ciencias, UNGS – CONICET); fgentile@ungs.edu.ar ,
mflorgentile@yahoo.com

Valeria Llobet (CONICET, Escuela de Humanidades, UNSAM); valeria.s.llobet@gmail.com

Angela Oyhandy (UNLP); angeoyhandy@gmail.com

Ponencia: La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial.

Autores: Villa, María Eugenia; Aldao, Jorge; Nella, Jorge y Taladriz, Cecilia.

CIMECS, UNLP.

E-mail: bautistafabbri@ciudad.com.ar; polloaldao@yahoo.com.ar;

jorgenella@hotmail.com;

cecitala@yahoo.com.ar

Este trabajo corresponde al proyecto de investigación: “La enseñanza del juego en la Educación Física”, perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación. En esta instancia nos proponemos presentar el análisis de los documentos curriculares provinciales desde donde podamos identificar los sentidos y significados del juego en la escuela como discurso oficial. Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires destacan que *“El juego es un derecho de los niños y el Nivel Educativo Inicial debe bregar porque este derecho se cumpla”*. *“... De esta manera se plantea la necesidad que la escuela respete el derecho de los niños a jugar y además que favorezca esta actividad a partir de variadas situaciones que posibiliten el despliegue de los distintos tipos de juego.”*¹

¹ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Este análisis nos permitirá indagar acerca del saber pedagógico (Rockwell, 2009:27), entendiéndolo como aquel discurso prescriptivo que se encuentra principalmente expresado en documentos, que entra en el espacio del aula, influyendo en la formación de los profesores, en los programas, en la planificación, en la reflexión y en sus discursos.

Introducción: La Educación como acto político

Siguiendo a P. Freire, partimos desde una óptica ético-política de la educación, “la práctica educativa conlleva una posición política, que requiere de una claridad en el sentido político, que evidencie desde donde se enseña, para que se enseña, como se enseña y porque se enseña”. (Gutiérrez, 2008). Entendemos que toda práctica educativa implica una práctica política

El espacio del aula y nuestro espacio de aula, el patio, es un espacio político, dentro del ámbito de enseñanza con nuestros alumnos como también espacio político dentro de la escuela desde donde se tensionan espacios y saberes específicos de cada disciplina.

Dentro de nuestro campo, el juego ocupa un espacio político dentro del campo de las prácticas corporales y el rol que cumple el juego en el espacio político del profesor de Educación Física en la escuela y en la mirada de los otros es lo que vamos a analizar y debatir en estas líneas.

Como señala Gutiérrez (2008) “La escuela es la institución social que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes o de los partidos políticos en el poder”. En el actual diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires nos encontramos con un papel destacado respecto del juego en el nivel inicial, ya que se incluye en el mismo un capítulo dedicado al trabajo de éste como contenido transversal en el Jardín de Infantes.

Siguiendo a Francisco Gutiérrez (2008) “La escuela hace política no sólo por lo que dice sino también por lo que calla; no solo por lo que hace sino por lo que no hace”, y dadas las características “especiales” del campo de las prácticas corporales, hacen que aquellos “silencios” respecto de las posibilidades y necesidades de nuestra especialidad, cobren voz y se escuchen en sus ausencias y limitaciones.

Como destacan Girtz y Palamidesi (2004) “El currículum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de este documento (o conjunto de documentos) se establece lo que se supone que deben hacer y transmitir los maestros en sus aulas”. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.

El currículum, como cualquier otro objeto social, es susceptible de diversas lecturas e interpretaciones, pero como señalan los autores mencionados, sea cual fuere la perspectiva con que se lo analice “el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Girtz y Palamidesi, 2004).

Como dice Paulo Freire, hay una politicidad en la educación, de la misma forma que podemos afirmar que hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta. No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica.

El currículum, desde su discurso político, destaca y resalta la importancia del juego en el nivel inicial. Si bien su discurso denota el interés por brindar los tiempos y espacios para desarrollarlo, nos preguntamos si en este análisis incluyen las condiciones y determinantes que posibiliten que finalmente los niños puedan jugar.

La existencia de un capítulo destinado al juego dentro del currículum de la provincia de Buenos Aires pone de manifiesto la importancia de la temática para el Nivel Inicial pero el análisis del mismo nos ha permitido encontrar tensiones, contradicciones y los “silencios” a los que ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores y que pronto analizaremos.

Juego e infancia han constituido un binomio encarnado en la escuela, en la sociedad y en particular en el Jardín de Infantes que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente. “Tanto la niñez como el juego son conceptos abstractos que dan cuenta de realidades universales, articuladas entre sí según vínculos necesarios en tanto se refieren a una etapa “natural” de la vida de los individuos. La niñez, por definición, juega. Y el juego, también por definición, es propio de la niñez. La naturalidad del vínculo entre juego y niñez queda establecida en términos biológicos, o casi biológicos” (Milstein, Mendes, 1999:61). El juego tomado como realidad propia de la infancia queda impregnado de los atributos y tensiones que la misma guarda con la sociedad y en particular con la escuela. Ghirardelli da cuenta de estas tensiones describiendo a la infancia como “una fase del desarrollo humano en la que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es un estado en el que priman las sensaciones y las imágenes y por tanto, debe superarse para que el hombre se transforme en un ‘sujeto de conocimiento. Esto se logra elevando al hombre en el orden intelectual a través del desarrollo de su pensamiento. La infancia es expresión de la inocencia ‘hipervalorizada, pero negativamente’... Desde el desarrollo de los sentidos y las emociones se debe dar paso al pensamiento y a la razón como modo de situarse en el mundo” (citado en Sarlé 2006:30). El niño necesita ser conducido gradualmente hacia la razón, sacándolo progresivamente de su condición infantil, estando la mirada puesta en lo que al niño le falta y en paliar esta carencia, buscando un ajuste progresivo al régimen del trabajo escolar.

Así, el juego apareció desde su comienzo en marco escolar como compensador y como actividad transitoria e inevitable en el camino hacia la adultez.

Parte I: El juego va a la escuela ¿A dónde?

Si tendríamos que describir qué es la institución escolar, podríamos decir que retoma del monasterio una serie de características y las reescribe en la época moderna. Para Durkheim, citado por Dubet (2006), la historia de la escuela es la historia de la larga laicización, en donde si bien había que cambiar el contenido de lo Divino por la Razón no había que tocar la forma, la naturaleza profunda

de la institución. Por lo que, al igual que la Iglesia, la escuela está “*fuera del mundo*”, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de los desórdenes del mundo. Esos valores y principios que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construyen sobre principios universales y que no deberían ser justificados. La fé al igual que la razón no se discuten en la escuela. Así, la escuela no es sólo un lugar de aprendizaje, sino también es un espacio moral, donde lo que se desarrolla allí no pertenece al orden habitual de las relaciones sociales. Citando a Durkheim, “no es tan sólo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños” (p.34).

Con respecto a la población que compone dicha institución encontramos a los maestros y a los alumnos, una pareja que componen una “*moral de estado civil*”. Así, como lo expresa Foucault cerrando la introducción de “*La arqueología del saber*” (1997:29), “No me pregunten quien soy, ni me pidan que parezca invariable: es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación...”. Las morales de “estado civil” construyen categorías, como por ejemplo se puede ser soltero, casado, viudo o separado, por lo que responden a características que están preestablecida (no pueden crearse otras), son diferenciales (los límites entre ellas son rígidas), son excluyentes (no se puede tener más de una por vez), son duraderas (se supone que se permanecen en dicha categoría por tiempos prolongados), están jerárquicamente ordenadas (no se pueden recorrer como se quiera, sino que los caminos son fijos) y son traumáticas (el pasaje entre ellas implica la realización de un acto que da clara conciencia a los sujetos de que se está produciendo un cambio).

Sobre dichas características se construyó dicha relación pedagógica moderna. Maestro y alumno, las únicas categorías posibles, implican las características presentadas en el párrafo anterior como constitutivas de la moral de estado civil que ordena la relación pedagógica. Esto implicó el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica maestro-alumno, en el cual el profesor porta lo que no porta el alumno, y estos sujetos se definen sólo por sistemas de diferencias de carencias entre ellos.

Ahora, ¿Qué es ser maestro? La respuesta reside en la raíz de la propia pregunta; es decir, es aquella que acontece concretamente y no una entidad metafísica que está esperando a ser descubierta. ¿Y qué es lo que hace un maestro? Pues ante todo, enseña. Ser maestro es una práctica social de intervención inmediata que, como toda práctica social, obviamente no está vacía de pensamiento. Ella elabora un cuerpo de conocimiento que tiende a fundamentarla, pues toda práctica exige una teoría que la constituya y dirija. Pero no es una práctica cuya característica primaria sea realizar una lectura de la realidad o la descripción de la misma, ni tampoco sólo de explicarlo, sino que es una acción que implica intervención.

En cuanto práctica de enseñanza, ella precisa enfrentar la cuestión de los valores (penetrar en el ámbito de lo ético). Es decir que ella va a reflexionar en torno de una visión de mundo, de hombre y de sociedad. La diferencia del “proceso de enseñar” y el “proceso de aprender”, es que ésta última es un proceso que implica la adquisición de algo, lo realiza uno mismo, se produce en la propia cabeza de cada uno, y aunque se pueda aprender algo sobre moralidad uno no aprende moral o inmoralmente. En cambio el proceso de enseñanza implica dar algo, se produce en general estando presente por lo menos una persona más, no ocurre dentro de la cabeza de un individuo y principalmente la enseñanza es impartida moral o inmoralmente, impone una forma de valorar, de predisponerse y de evaluar las cosas.

Si consideramos que la enseñanza moderna se define a través de una situación “colectiva” o “grupala”, se nos hace necesario plantear la metáfora de la *dirección* y de la *conducción*, incluido también el vocabulario vinculado al “*gobernar*” en el sentido en que Michel Foucault da al concepto de “*gubernamentalidad*”. No cabe duda de que el profesor no es un Jefe de Estado. No se trata de definir cuestiones territoriales, sino de la “*disposición*” de las cosas y de las personas para que cumplan los fines deseados. “La educación es un proceso para tornar previsible a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforma la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresa en una influencia social sistemática reconocida” (Gvirtz; Palamidessi, 2008:215).

El poder va ser entendido por lo tanto como la capacidad de influir, controlar, modelar o regular las acciones de los otros en una determinada dirección o para lograr un determinado fin. Desde la *Historia de la locura* hasta *Vigilar y castigar*, Foucault desarrolló las relaciones entre saber y poder en un conjunto de prácticas en la que se realiza, en una sola operación, tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones, como es la escolar. En el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. En dicho contexto, la educación será analizada como una práctica disciplinaria de normalización y de control social. De esta manera la producción pedagógica del sujeto estará remitida a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo. Así, a partir de la conformación de la “normalidad” como vara para comparar a todos, la generación de una “ortopedia” pedagógica, el privilegio del examen y la coexistencia de una mirada, guiarán a los maestros para que produzcan conductas consideradas “deseables”, o para inhibir la emergencia de “malos” comportamientos.

En perspectiva de Foucault, la cuestión de “gobierno” está ya desde el principio fuertemente relacionada con la cuestión del “autogobierno” o lo que va a llamar más adelante como “el gobierno de sí”. Y, esta última cuestión a su vez, está claramente relacionada con el tema de la “sujetivación”. En los cursos 79/80 en el Collège de Francia, la relación entre “gobierno” y “autogobierno” se establece del siguiente modo:

“... ¿cómo ha ocurrido que, en la cultura occidental cristiana, el gobierno de los hombres exige de aquellos que son dirigidos, además de actos de obediencia y sumisión, ‘actos de verdad’ que tienen como particularidad el que el sujeto es requerido no solamente a decir la verdad, sino a decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, de sus deseos, del estado de su alma, etc.? ¿Cómo se ha formado un tipo de gobierno de los hombres donde no se es requerido simplemente a obedecer, sino a manifestar, enunciándolo, lo que uno es?”².

El sujeto alumno o si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la sujetivación. Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son sólo posicionados como objetos silenciosos o que deben ser silenciados, sino como objetos parlantes y por lo tanto confesantes. El cambio no es de imposición sino de construcción por una autoconstrucción.

² Traducción de Larrosa de “Du gouvernement des vivants”, citado en *Tecnologías de yo y educación*, en Larrosa, J. (Ed.), 1995, *Escuela, poder y sujetivación*, Madrid, La Piqueta, p.285.

Ésta línea de pensamiento nos lleva a emparentar los conceptos de “gubernamentalidad” y la idea de “conjuntos de dispositivos”, con el concepto de *intervención* en las prácticas educativas. La palabra *intervención* proviene del término latino *intervenio*, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “*intervención*” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otra parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. En definitiva, en todo proceso de *intervención* en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda”.

En principio, toda *intervención* implica la generación de un tiempo-espacio artificial, es decir, un momento encuadrado desde la perspectiva de aquel que la aplica y aquel que la recibe. En otras palabras, no es un episodio natural, sino que se halla construida y atravesada por discursos que se van conformando a través del tiempo. Por otro lado, la *intervención* forma parte de un devenir contractual metodológico, en tanto que “hace actuar” a ambas partes involucradas, el profesional de la *intervención* (el profesor) y al sujeto de ésta (alumnos/as), es decir, como un conjunto de reglas acordadas explícita o implícitamente que regirán en ese proceso, imponiéndole un orden, una forma de ley, de organización y de gramática, que le confiere dirección al hacer, pretendiendo generar algún tipo de transformación o cambio al intervenido.

Podemos suponer por todo lo dicho que la *intervención* no es diálogo, que la cultura interventora no tiene que cambiar. Todo el cambio recae sobre la cultura intervenida, de modo que es un cambio totalmente ajeno, enajenante. Esto se debe porque la pregunta que funda la estructura de la *intervención*, y todo ese mundo de relaciones, es la instrumental: *¿qué hacer con?*. Si la pregunta fundacional es instrumental, la respuesta no podría ser sino también instrumental: Educar *para*. De esta manera, la educación aparece desde el primer momento como un dispositivo que se entromete en un espacio, momento o lugar artificial, constituido en tanto acción para llevar a cabo con el Otro (alumno) lo que planifica, proyecta y programa el profesor quien se instala como sujeto de la nueva realidad.

El interrogante que se plantea por lo tanto la *intervención*, es cómo hacer que el cambio ajeno sea asumido como propio por la cultura que lo debe realizar, o, lo que es lo mismo, cómo lograr que la cultura se autoenajene. De esta manera, si eso se lograra, aparentemente, el problema ético de dicha propuesta quedaría resuelto. Entender la acción que ejercen los profesores sobre los alumnos, estaría incompleta si consideramos la idea de que el poder solo se aplica sobre las disposiciones de los otros, más bien, ese poder intenta promocionar la forma de poder sobre uno mismo. La construcción del poder moderno, como nos comenta en los últimos momentos de Foucault, es un poder que actúa por producción y no por represión, que genera y no cercena sujetos, no actúa sobre las almas de cada alumno sino sobre la “conciencia social” de todos, un nuevo modelo de sujeto cuya inscripción social se construye en paralelo con su constitución individual. Por lo tanto, el verdadero desafío es lograr afectar, a la vez, al individuo y al conjunto, construir conjuntamente el gobierno y el autogobierno. La disciplina social implica a la vez el desarrollo de un disciplinamiento individual –cuyo punto más elevado es la “autodisciplina” – que permite la interiorización de las normas en cada uno para su ejercicio social y regulación colectiva.

Y en este marco, el juego aparece por lo que nos debemos preguntar *¿Qué es el juego?*, y siguiendo con el mismo análisis podríamos decir que el juego es lo que *acontece*, es decir, que el juego no puede pensarse en abstracto por fuera de los usos culturales que de él se hacen, ya que todo jugar es un ser jugado. Decimos que “*estamos jugando*”, o “*están jugando*”, que algo sucede. Son muchas

las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos. Así, cuando utilizamos el término juego en una situación particular de uso, nos dirá Wittgenstein (1999) que la identidad del término asume las características de ese registro contextual y ahí se configura todo un conjunto de significados.

Desde un principio, el hecho de que un maestro, en la escuela, inicie cualquier situación de juego, se enfrenta con un gran límite que atentan contra lo que, por costumbre e históricamente, se llamó juego: es que cuando el juego entra a la escuela las reglas no tienen sólo una naturaleza privativa, exclusiva y propia del juego, al situarse éste en el contexto escolar, operan sobre él reglas convencionales propias del marco institucional. El juego es reglado por un sistema racional y consciente, planificado, coordinado socialmente, subordinado a ciertas normas. Los niños siguen entonces ya no sólo las reglas internas propias del juego sino también la finalidad objetiva de la institución escolar y del profesor que conduce el juego. Al subordinarse el juego a reglas convencionales, el niño se ve obligado a conducirse también de manera racional y consciente de una práctica que al principio es voluntario y guiado por lo emotivo.

Entonces nos queda preguntar ¿Cuál es el juego que acontece en la institución escolar? Para responder a esta pregunta describiremos una situación observada durante la hora de educación física de una 3ª sección del nivel inicial :

Los niños salen al patio. Tienen educación física. El profesor llama a los alumnos a un rincón del patio.

- Profesor: Vengan acá... Vamos a jugar una mancha (Algunos chicos gritan "bien" y se acercan a la pared) A ver...

Algunos tardan en acercarse y siguen dando vueltas por el patio, algunos se persiguen.

- Profesor: ¿Empezamos a jugar o van a seguir corriendo por el patio? Pilar no está sentada... ¡Lucas!, ¡Mateo! (comienza a llamar a los que están corriendo).

De a poco se van sentando y haciendo silencio. El profesor comienza a explicar la mancha.

En la situación descrita aparece una expresión que también se ha observado en otros maestros. El docente dice: “¿empezamos a jugar o van a seguir...?”. Esa expresión marca una diferencia entre juegos que están superpuestos en el mismo momento: el juego espontáneo³ de los niños al margen del profesor, y el juego que está por iniciar el profesor en el que espera que todos participen. La pregunta que nos podemos hacer es ¿Cuál de los dos es “el juego”? En realidad ambos lo son. La diferencia está puesta en quién es el que habilita la entrada al juego. En este caso, el juego era el que proponía el profesor y se esperaba que los niños aceptaran su propuesta y dejaran los otros juegos en los que estaban ocupados.

A su vez, cuando un maestro propone un juego, se superponen en la misma situación, los objetivos de éste (que lo llevó a elegir o proponer dicho juego) y los objetivos que los niños tienen frente al hecho de jugar. Como en un juego de figura y fondo, según quien contemple la situación, los objetivos serán distintos. Para los niños la figura es el juego y a veces, el propósito por el que el profesor eligió ese juego, pasa a un segundo plano (fondo). En cambio, en el profesor, lo singular es la intención por la cual presentó la propuesta (figura).

³ El término “espontáneo” está utilizado en éste caso para suponer que la acción que están llevando a cabo los niños/alumnos no fue impartida por el docente, sino que fue acordadas por ellos mismos a partir sus deseos y necesidades ante el encuentro en un contexto determinado.

Parte II: La nueva identidad del juego en el Currículum. El Derecho a jugar ¿A qué me da derecho?

La identidad que asumió el juego al entrar en el contexto escolar, hasta hace pocos años, fue la de ser, como lo marca Malajovich (2000:273), el mejor aliado estratégico para “endulzar” la “amarga medicina” de los aprendizajes escolares o la “golosina” que premiaba los esfuerzos realizados. Así Erasmo, ya en 1529 escribía en “De la educación de los niños”, citado por Brougère (en Sarlé, 2006:35) que el juego es un medio para “seducir” a la infancia y atraerla al trabajo. De esta manera el juego no tiene un valor educativo sino que es una estrategia para engañar a los niños y utilizar su motivación para acercarlos a las letras.

En cambio en el actual Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires, 2008, expresa que:

“El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, por lo tanto resulta importante garantizar en el Nivel Inicial, la presencia del juego como derecho de los niños” (2008:63)

Hasta el momento para no quedarnos en lo retórico⁴ nos tendríamos que preguntar, lo que Pavía (2009) se viene preguntando en estos últimos años, “¿A qué da derecho el derecho a jugar?”, es decir, si el derecho a la salud te garantiza, un espacio para su atención (hospitales, salas, etc.), disponibilidad temporal (una cobertura de 24hs.), un instrumental específico (camillas, monitores, etc.) y un profesional que esté a disposición avalando el tratamiento adecuado ante un padecimiento o la prevención de la misma.

De igual manera podemos pensar a que te da derecho el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 que establece:

1. *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.*

2. *“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la actividad cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.*

Y a su vez, dicho tratado es incorporado en el artículo 75 de la Reforma Constitucional de 1994, que inaugura así un nuevo discurso político de la niñez en la Argentina reconociéndolo con el estatus de sujeto (activo) de derechos. Esta incorporación implica un compromiso internacional a adecuar la legislación interna y las políticas de acuerdo con lo establecido por ese tratado para la infancia. Ante tales obligaciones, podemos pensar que el Estado incorpora en los nuevos Diseños Curriculares al juego ya no como *medio* motivador para la aprensión de ciertos aprendizajes por fuera de éste, sino como *fin* para garantizar sus derechos. Como fin del juego podríamos priorizar que éste sería el *“realizar una actividad relacional, que llevamos adelante por curiosidad, por interés en los demás y por disfrutar el propio proceso”*. Esta finalidad lleva implícita una serie de derechos:

⁴ Arte de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover. (RAE)

- Participar de una actividad con forma de juego y entendida como tal. Es decir, una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada con el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signada por lo ficticio.
- Evidenciar un protagonismo frente al juego. Es decir afirmarse con su presencia corporal por el cual decide uno poner en acto la actitud de jugar frente a la incertidumbre que presenta el juego, demostrando que uno está allí dispuesto a poner a prueba su capacidad de decisión, aceptando o recreando la propuesta de juego para divertirse y divertirse más con los compañeros, desplegando formatos discursivos, negociando intenciones y significados.
- Operar en un clima de confianza y permiso. Es decir la confianza en que nada malo puede suceder, ya que se trata precisamente de un juego, la confianza en uno mismo y en el grupo de pares, la confianza en las personas que proponen la actividad; y el permiso para disfrutar de un momento de “irrealidad” para explorar y equivocarse ya que, total (siempre se podrá decir) “estamos jugando”. Y de esta manera permitirse abordar la realidad desde otro lado, desde otra perspectiva, como así también aumentar la confianza de los lazos sociales de quienes participan de ese espacio de interacción.
- Expresar socialmente sentimientos y emociones sin prejuicios.

Utilizando como analogía el derecho de la salud, podemos pensar que para sostener el derecho al juego es necesario:

- a) Crear y recrear tiempos, espacios y objetos diversos que enriquezcan el repertorio cultural de juegos de cada niño, teniendo en cuenta su pensar y su sentir.
- b) Respetar la identidad lúdica de su cultural.
- c) Observar las necesidades especiales transitorias o permanentes para integrar a ese niño en forma significativa al grupo de juego en que se encuentre.
- d) La presencia de uno o varios adulto/s experto/s en juego⁵ que ofrezca/n un abanico de opciones lúdicas y que acompañe/n a los niños motivándolo a crear, disfrutar y protagonizar para lograr en ellos que su repertorio de experiencias de juego sean lo suficientemente rico en temáticas y vivencias de un *modo* deseado.

Ahora bien, el derecho al juego no se circunscribe sólo a garantizar tiempos de juego, espacios adecuados para ello y materiales apropiados (si bien son muy importantes). Principalmente me va a garantizar dicho derecho la presencia próxima de un adulto que sepa jugar de un modo esperado y que entienda que el juego se enseña, se transmite culturalmente y que va ser él quien habilita a dicha práctica. Además entender que el juego tiene repercusiones sobre toda la dimensión de su comportamiento y es más, que esta actividad transporta y hace que el niño introduzca determinados valores y normas de comportamiento. Para ello va ser necesario no solo intervenir como agente mediador para que uno se apropie de los juegos, es decir de la actividad con sus reglas y desafíos, sino también de los signos que indican un modo de jugar. Para tal éxito, deberemos superar algunas

⁵ Ser experto en juego significa principalmente que ha experimentado y se ha emocionado ante muchas y variadas instancias de juegos

creencias, prejuicios y ciertas prácticas que por tradición y costumbres venimos acarreado los maestros.

Parte III: Las cosas que no se dicen o mejor callar del juego.

Los maestros debemos entender que nosotros condicionamos el uso que el niño hará de su juegos y para ello debemos comenzar a revisar nuestra propia formación y práctica docente en juego y el corpus teórico que la sostiene, siendo la única manera de superar algunos equívocos que venimos arrastrando de la tradición de nuestra práctica. Ellas las podríamos enumerar:

1. Superar la idea de que el juego es un producto natural: Se suele escuchar comentarios entre los maestros tales como:

- “Es propio del niño jugar, es natural en él”
- “No se puede estar en actividades serias mucho tiempo con los chicos sin hacerlos jugar”
- “Apenas les doy los materiales ellos comienzan a jugar”

En estos comentarios aparece el jugar o el juego como un fluir, algo que le brota a los chicos y que de por sí sabe como canalizar esa energía sobrante. Una expresión paradigmática que afirma dichos comentarios es la frase con la que comienza Johan Huizinga en su libro *Homo Ludens* (1938)

“El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñe”

Acá el autor relaciona el origen del juego humano con el juego animal compartiendo ambos una carga biológica, nos dice “*los animales no han esperado a que el hombre les enseñe*”, la pregunta es ¿Por qué? Y a esto le podemos responder: “Porque la naturaleza es sabia”, es decir, siguiendo este refrán, los animales saben por *instinto*, por lo tanto los animales no aprenden sino que son adiestrado. Así lo demostraron los primeros conductistas envuelto por el modelo estímulo-respuesta en donde Pavlov condicionaba a sus perros.

El cachorro humano en cambio es un deficiente instintivo, cuando nace no sabe nada. Hasta los pocos reflejos innatos que, como la succión, porta en su nacimiento, desaparecen a los pocos días si no hay alguien, otro para que el aprendizaje de succionar sea posible. Por lo tanto el hombre como ser de cultura queda radicalmente separado del saber de la naturaleza y debe aprender todo, todo aquello que los Otros les transmitan.

En este sentido el diseño Curricular es muy claro al expresar al juego como un rasgo no natura de la infancia, al decir:

“El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. El juego es una expresión social y cultural que se trasmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. Esto quiere decir que los niños *aprenden a jugar*: aprenden a comprender, dominar y, por último, producir una situación que es distinta de otras.”

A modo de aclaración, volviendo a Pavlov, nadie duda que el humano es capaz de condicionamiento, pero esto no es la solución, es justamente el problema, ya que el modelo teórico

propuesto en el circuito estímulo-respuesta es pensado en organismos, es decir es pensado en un reflejo sin cuerpo. Por lo tanto lo que se trata es discriminar adiestramiento de aprendizaje.

Ahora la pregunta sería ¿Qué es un cuerpo? Va ser aquello de lo que uno puede expresarse de sí mismo, de esa autoconciencia, de cómo uno se percibe. ¿Cómo se logra esto? El psicoanálisis nos dirá que, desde que reconocemos una falta, una carencia, un hueco a llenar, como el primer registro de hambre del bebé que se cubre de llanto, de ansiedad o dolor y es satisfecho por el pezón de la madre. Ahí queda inscripto dos cosas: que el Deseo invadirá la vida del hombre en donde se exigirá su eterna satisfacción de algo; y qué lo que uno necesita para vivir va a estar siempre mediado por Otro.

Ahora ¿Cuál va ser la diferencia con los animales? Es que cuando el animal desea algo, por ejemplo un pedazo de carne, porque tiene hambre, y lo contempla, es “absorbido” por lo que contempla, así el animal se “pierde” en el objeto a conocer, es decir que la contemplación revela el objeto como acto de conocer. En cambio el hombre no queda encerrado en éste círculo, y acá está nuestra libertad que nos condena, nosotros nos podemos separar de ese objeto que contemplamos y poder “revelarnos” no ya por el objeto sino por su Deseo, en éste caso por el deseo de comer. Va ser la contemplación del Deseo y no del objeto lo que me va a construir en tanto “Yo”, y lo que me impulsa a decir “Yo quiero”.

Es el deseo el que transforma al hombre que se revela a sí mismo, el hombre se hace autoconsciente, consciente de su realidad y de su dignidad humana por el conocimiento de un “objeto”, pero ahora no unido o absorbido por éste, sino que revelado a un “sujeto”, que se diferencia del objeto y “opuesto” a él. En cambio el animal no supera el simple sentimiento de sí. El hombre toma consciencia de sí. Por lo tanto el “Yo humano” es el “Yo del Deseo”.

Este deseo se va a diferenciar del deseo animal, nos dirá Alexander Kojève (2006), por el hecho de que se dirige no hacia un objeto real, dado, sino sobre otros deseos. Es decir, por ejemplo en la relación entre el hombre y la mujer, el deseo va ser humano si uno no desea el cuerpo, sino el Deseo del otro, si lo que busca es sentirse “amado”, “deseado” o solamente “reconocido en su valor humano”; o en el caso del deseo de un objeto, va ser humano en la medida en que esta “mediatizado” por el Deseo de otro dirigiéndose sobre el mismo objeto y lo mismo podemos decir con respecto al juego, uno juega lo que Otro a deseado jugar y no por un capricho de la biología. Kojève nos dirá dos cosas que vienen al caso:

- *“Es humano desear lo que desean los otros, porque lo desean”, y*
- *“la realidad humana es una realidad social, la sociedad sólo es humana en tanto que conjunto de deseos que se desean mutuamente como Deseos”.*(2006:12)

Esto nos lleva a la superación de la segunda equivocación con respecto al juego

2. Superar la idea de bonhomía del juego: Pensar de que el juego de por sí porta cierta bondad y honradez. Escuchando comentarios de los maestros tales como:

- *“Cuando los chicos están jugando no hay que dirigirlos, ellos se arreglan solos”*
- *“Cuanto más jueguen mejores personas serán”*
- *“Uno es libre solo cuando juega”*

Huizinga nos dice, refiriéndose a la cultura que *“...por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana...”*, es que va ser justamente ésta la condición por la que

no podemos hacer analogía con el supuesto juego animal. Retomando el Deseo, del deseo de un pezón hinchado de leche a tomar una cerveza fría en lo posible “Quilmes” o una gaseosa como “Coca-Cola” para satisfacer mi sed, hay una larga historia de aprendizaje. Y un discreto y sistemático disciplinamiento en el que diversas fuerzas simbólicas (la escolarización, los medios de comunicación, la interacción familiar y social, etc.) impactan definiendo por lo que deseamos.

A partir de dicha interacción aprendemos a elegir lo que deseamos y los límites de nuestros actos, lo que se entiende por prohibido y al mismo tiempo lo que se entiende por desobediencia y transgresión. Así, el juego, entendido como espacio de libertad por excelencia, se modela socialmente con regularidades, normas y estructuras que facilitarían los medios para alcanzar el placer, sin necesidad que el hombre tenga que dedicar tiempo para buscarlo, ya la sociedad se lo brinda en forma de “juegos” eficientes y previsibles. Permitiendo controlar el impulso turbulento y de libre improvisación de alegría y diversión, que Caillois (1958) llamará “*paidia*”, en un “*ludus*”, que ya no va ser patrimonio o propio de un jugador, al convertirse en *ludus*, se ha generalizado como práctica social. Por tanto, son actividades colectivas, grupales o masivas.

Así el juego se instala a partir de la adhesión a una representación simbólica que el colectivo social considera que puede acceder públicamente a ciertos juegos para satisfacer sus demandas de diversión, emociones placenteras o de libertad de elección, y por lo tanto lo busca, adhiere a las propuestas que le proporciona la sociedad como así también la legitimación de una manera de jugar.

Ahora lo que nos tenemos que preguntar es ¿Quién decide a que tenemos que jugar? y ¿Cómo debemos jugar? ¿Porqué pensar que el juego es fundamentalmente bueno y educativo de por sí? Cuando alguien está sacando provecho de ello. Por lo dicho hasta ahora los niños no llegan al colegio “vacíos” ellos ya están “contaminados” con el proceso de socialización dominante o hegemónico, reconociendo en los juegos cierto tributo a la idea de hábitos bourdiana. Es decir, los juegos no quedan exentos de portar los valores que resaltan nuestra sociedad. Por un lado nuestra sociedad hipervalora la competencia, así a los juegos agonísticos se le da la categoría de saludable porque prepara para la vida cotidiana (o mejor dicho para el mercado), supone “estar en forma”, en las mejores condiciones. Se nos es necesario al finalizar un juego anunciar “quien gana” y “quien perdió” y no se llega a tolerar “el empate”. Aparece también el individualismo resultante de rendimiento desmedida en donde algunas veces hay que aliarse momentáneamente a otro u otros para alcanzar la victoria (algunos maestros llaman a esto “cooperación” o “compañerismo”), el respeto irreflexivo a las reglas en donde uno no piensa, no cuestiona y se somete a ella (a esto se lo llama disciplina). Este jugar si educa, pero educación significa en este caso, estar al servicio de la clase dominante.

El dejar que los chicos jueguen solo, “libremente”, el no intervenir durante el juego podría estar colaborando a que se refuerce el sentimiento de inferioridad, de sumisión, el respeto por el orden establecido, la no negociación de las reglas, el aprendizaje del “sálvese quien pueda”, la acumulación del resultado, de la competición desmedida, el culto al ganador y el individualismo. A través del juego se puede reproducir y reforzar la idea de que para la convivencia social precisamos obedecer a determinadas reglas y a convivir con la victoria y la derrota. Así lo que parece espontáneo es controlado socialmente basado en experiencias anteriores, en donde uno lo asume como “normales”.

3. ***Superar la idea del eficientismo pedagógico en el juego:*** En muchos casos, se dice que se respeta el Derecho a jugar de los niños, cuando en realidad sólo se les da la posibilidad de realizar una actividad dirigida con consignas cerradas donde sólo el niño puede dar una respuesta esperada. Así se suele escuchar a maestros:

- *“Está bueno que se diviertan, pero recuerden que hay que hacer las cosas como se debe”*
- *“Dejen los autitos y los bloques y vengan acá que vamos a empezar a jugar”*
- *“Acá, así no se juega, se juega así”*
- *“Ahora no estamos jugando a eso”*

Varias veces la expresión “¡Vamos a jugar!” significa que se va a participar de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego, pero que no debe ser tomada como tal, ya que se intenta apropiarse por medio del mismo una parcela de la realidad (resultado, habilidad, estrategia, táctica, comportamiento...), privando a los jugadores de toda instancia de innovación y cambio en la estructura del juego, y sólo relegando la toma de decisiones al marco o margen que dejan las reglas del juego establecidas previamente de manera explícita o implícita por el profesor. Es decir se juega un juego cuya primera regla es “aquí no se juega”.

En este sentido, el juego queda a disposición de la enseñanza de contenidos que se desprenden de diferentes asignaturas. El maestro propone una seguidilla de juegos que se justifican desde la utilización exclusiva para la obtención de un resultado, un producto o para reforzar o aplicar ciertas habilidades que estarían por fuera de las decisiones de hacer de la situación algo más divertida y disfrutar solo del proceso.

Al ser sostenido el juego en la dimensión de lo real, el jugador está siendo constantemente evaluado a partir de las decisiones que toma mientras “juega”, provocando su hacer ya no sea lo que elige él, sino lo que la autoridad que observa decide que debe hacer.

Sin desatender la idea del juego como derecho, nos lleva a confirmar la sospecha, ya denunciado por Bracht (1996) y Pavía (2008), de la tendencia de la sustitución de lo lúdico, del jugar, por el trabajar. Ya que en el ámbito escolar, “lo lúdico es difícilmente reducible a objetivos operacionales”⁶, y es más la experiencia lúdica es una distracción de la lógica de la utilidad, esto es así porque en el fondo, no es otra cosa que desviarse de la tarea que nos ocupa, distraerse, interesarse en cuestiones que no son prioritarias. Por lo que estaríamos denunciando, ante estas propuestas, es de un “secuestro de la experiencia lúdica”, ya que uno “juega” un “juego”, que si bien dichos signos lingüísticos sugieren que éstas dos cosas no son idénticas, generalmente decimos que vamos a “jugar” un partido de fútbol, a la soga, rayuela o cualquier otro juego, pero nunca decimos que vamos a “trabajar” en un partido, a menos que seamos árbitros, boletero o cuidadores del terreno. Estos signos lingüísticos sugieren que hay una conexión íntima entre los dos fenómenos, es decir entre los juegos como actividad y el jugar como experiencia lúdica. Así al retener, impedir o embargar la experiencia del contacto directo con sucesos y situaciones que ligan el espacio vital del juego con cuestiones de voluntad, de ficción y de diversión, deja solo al descubierto a los juegos, a la actividad que al estar desprovista de lo lúdico se convierte en la

⁶ Bracht, V., 1996, *Educación Física y aprendizaje social*, Vélez Sársfield, Rosario, p.25. A pie de página Bracht continúa con esta idea dando un ejemplo irónico pero muy ilustrativo de cómo se podría objetivar lo lúdico diciendo: “el alumno deberá, en el final de la clase, ser capaz de reír correctamente por lo menos 3 veces en 5 tentativas (sic!!!)”.

unidad estructurada que nos permite regular las acciones de los jugadores, y así “formatear” a los alumnos/jugadores por fuera.

Esto nos lleva a pensar que aún el juego está atrapado dentro de las instituciones operando como dice Aizencang (2005) como “disfraz lúdico”, transformándose algunas de las condiciones que suelen caracterizar la actividad escolar permitiendo que los alumnos se diviertan, motiven y aprendan, permaneciendo ocultas las instancias de trabajo que supone y los motivos pedagógico que la orientan y estructuran. La propuesta lúdica es considerada en oportunidades, como una posibilidad de encubrir momentáneamente algunas de las condiciones que definen a la tarea.

El juego y la escuela moderna al parecer han tenido una relación compleja y desigual donde el juego ha pagado un costo muy caro en su ingreso a la misma, y que en muchos casos ha llevado no solo a su sumisión y racionalización en función de las demandas escolares, sino que ha perdido parte de su fuerza de seducción y uno de sus mayores encantos: su incertidumbre.

Parte IV: La misión paradójica de la escuela

Como consideramos al comienzo, conocer los significados de las palabras “juego” y “jugar” no obedece a una postura teórica que se asuma, sino a los usos producidos en la práctica diaria. En el caso del contexto escolar, el juego tendrá un significado particular según la función que se le asigne, la imagen construida en torno a la intervención en el proceso de su enseñanza y el lugar que se le da al alumno/jugador. Además, como se describió, la enseñanza a jugar no es un acto inocente, en él se transmiten contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política, entre otros. De un modo u otro, en cada escuela, en cada juego, se promueven conductas de obediencia, de colaboración, de relaciones más jerárquicas o más “horizontales”, se promueve la discusión o se enseña el valor moral del silencio.

El juego no es ni malo ni bueno, ni burgués ni socialista, no está en su esencia, sino que será nuestra intervención o nuestra decisión de no intervenir lo que dará la característica para ser tal. No podemos ignorar la existencia de una clase dominante, por lo tanto debemos permitir que la clase dominada, dominando la cultura, pueda reconstruirla a partir de sus necesidades e intereses. Ésta práctica de intervención tiene que estar basada en una visión del mundo, que suministrará los horizontes, la dirección y las estrategias de acción. Institucionalizando un determinado tipo de vida colectiva.

De ahí que no es posible negar el carácter político de la Educación. De ahí que los problemas básicos de la pedagogía no son estrictamente didácticos, sino también políticos. Así, al identificar el carácter reproductivista que tiene la escuela, cabe al maestro preguntarse:

- ¿Qué están diciendo cuando los niños prefieren un juego y no otro? ¿Cuáles son los sentidos de su elección? ¿Qué herramienta tiene el niño para hacer su elección? ¿Cuáles son los juegos y juguetes que conforman la experiencia de los niños de nuestra comunidad?
- ¿Hay un juego dominante? Y si fuera así ¿a qué se debe? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares? ¿Y en las bibliografías comerciales sobre el tema?

- ¿Qué hay que aprender para jugar de un modo esperado? Antes de preguntarnos que enseñar a través del juego ¿De qué manera como adultos observamos, escuchamos y buscamos saber que intereses tienen los niños para ayudar a elegir un juego?

Y a partir de sus respuestas, tomar una posición que no puede ser neutral: o hacemos una pedagogía del oprimido o hacemos una pedagogía contra él.

Desde este punto de vista, el juego en la escuela no puede ser visto ya como un espacio neutro o apromblemático, sino que produce formas de experiencias tanto de lo externo –el juego– como también la experiencia de lo interno –de sí mismo– en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular de jugar. En éste proceso de aprender algo “exterior”, los saberes del juego, además se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo.

Lo que hemos querido dejar al descubierto en éste trabajo es que no es que los individuos, los grupos o la poblaciones y el juego como práctica preexistan a las relaciones de poder y sean capturados por una fuerza exterior a ellos, sino que es esa fuerza, en sus operaciones, la que fabrica individuos, grupos o poblaciones y hasta una manera de jugar, a partir de la relación de mediación que se materializan. Es por eso que la historia de los individuos o de las sociedades es, imperceptiblemente, la historia de las relaciones de poder que los producen como tales individuos o sociedades.

Reconociendo esto, la socialización en el ámbito escolar debería estar concebida como un proceso paradójico, por un lado de creación de conductas y de actores conformes, y por otro de sujetos conscientes de sí mismos, obligados a ser libres y gobernar sus vidas. Para ello se debe tornar consciente las normas sociales y si es necesario saber y poder modificarlas. Desde una mirada foucaultiana, sería comprender cómo y por qué jugamos como jugamos o cómo hemos llegado a jugar de esta manera y, sobre todo, cómo podemos convertirnos en otros haciéndonos responsable.

En esto reside la naturaleza de la intervención escolar que produce un individuo conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social. Este Yo autónomo, la conciencia de sí como individuo, resulta del proceso mismo de la civilización que implica una fuerte interiorización de las normas y de los valores. Esto hace que los individuos “pueden decidir mucho más libremente su suerte. Pero también *deben* decidir su suerte. No solamente *pueden* transformarse en seres más autónomos, sino que deben hacerlo. Desde este punto de vista no hay elección” (Heinich, 1999:97). Se trata más bien de asumir, “hacerse cargo” de nuestra libertad.

Este proceso da cuenta de que las normas y las reglas sociales interiorizados son reemplazados por las convicciones, en tanto convencimiento del sentido de la norma. Entonces, la libertad irrumpe en tanto olvido de la socialización y en pro de la independencia de juicio que esa socialización posibilitó. Así, en este acto de interiorización deviene la responsabilidad, que etimológicamente reenvía a *responder*, y así se usó en el derecho romano. No es en el sentido de la que es requerido por una interrogación, sino fundamentalmente en el sentido de una garantía dada a una compromiso,

tal como se advierte en la expresión “yo respondo por”. Indica que un individuo capaz de obrar libremente debe hacerse cargo de las consecuencias de sus actos⁷.

La filosofía política de los griegos nos decía que la autonomía consiste en obedecer a las leyes propias, que son también las leyes de la ciudad; pero es una obediencia reflexiva, a partir de dichas leyes. El dominio subjetivo personal es conforme al gobierno de la ciudad en donde la autonomía es la libertad de dominar mi acción en nombre de normas y principios universales. Si tenemos en cuenta que somos radicalmente con otros, no puede entenderse la autonomía simplemente como un poder sustraerme a la acción (o el poder) de los otros. El estar en relación con otros implica que nuestros actos no sean totalmente separables, no sean tuyos o míos exclusivamente, sino que sean actos conjuntos, que se deciden y realizan en un proyecto común. De lo que se trata, entonces, es plantear una concepción de autonomía que tenga en cuenta que el ser-con es una dimensión intrínseca del hombre que se vincula tanto a su limitación como a su condición de posibilidad.

Todo el razonamiento de Elias se dirige a demostrar que esta conciencia de sí no proviene de un defecto de la socialización sino, por el contrario, de una acentuación de ella. Entonces cuanto más me socializo, más me convierto en individuo o, para decirlo de otro modo, cuanto más me he socializado, más sujeto soy porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor.

Por lo tanto podemos hacer juegos para ratificar la dependencia o generarlos para que contribuyan al desarrollo de la autonomía. La “Mancha”, la “Escondida”, o la “Rayuela” puede tener que ver con la liberación o con la sumisión.

Bibliografía

AIZENCANG, NOEMÍ, (2005), *Jugar, aprender y enseñar*, Buenos Aires, Manantial.

BRACH, VALTER, (1996), *Educación Física y aprendizaje social*, Córdoba, Velez Sársfield.

CAILLOIS, ROGER, (1958), *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

DUBET, FRANÇOIS, (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, Gedisa.

ELIAS, NORBERT, (2006), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.

FOUCAULT, MICHEL, (1990), *Tecnología del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, MICHEL, (1997), *La arqueología del saber*, México, Siglo Veintiuno.

⁷ Sólo lo marginado de lo social puede ser considerado no responsables. Son los “inocentes absolutos” (Arendt 2007:153... Lo común), pagando por ello un precio demasiado caro, pues mantienen esa inocencia a costa de estar excluidos de la comunidad.

- FOUCAULT, MICHEL, (2002), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, MICHELE, (2007), “La `gubernamentalidad’”, en GIORGI, GABRIEL; RODRIGUEZ, FERMÍN (comps.): *Ensayos sobre biopolítica*, Buenos Aires, Paidós, p.187-215.
- GUTIERREZ, FRANCISCO, (2008), *Educación como praxis política*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- GVIRTZ, SILVANA; PALAMIDESSI, MARIANO, (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HEINICH, NATHALIE, (1999), *Norbert Elias. Historia y cultura en Occidente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- HUIZINGA, JOHAN, (1968), *Homo ludens*, Buenos Aires, Emecé.
- KOJÈVE, ALEXANDER, (2006), *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, Leviatán.
- LARROSA, JORGE, (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- MALAJOVICH, ANA, (2005), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.
- MILSTEIN, DIANA; MENDES, HÉCTOR, (1999), *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PAVÍA, VÍCTOR, (coord.), (2006), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.
- PORTANTIERO, JUAN, (2004): “*La sociología clásica: Durkheim y Weber*”, Buenos Aires, Editores de América Latina.
- ROCKWELL, ELSIE, (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SARLÉ, PATRICIA, (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*, Bs. As. Paidós.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG, (2008): “*Investigaciones filosóficas*”, Barcelona, Crítica.