

Jugar por jugar y sobre todo para otras cosas.

Schargorodsky, Javier.

Cita:

Schargorodsky, Javier (2018). *Jugar por jugar y sobre todo para otras cosas. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etvU/ovk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

**EXPERIENCIAS, POLÍTICAS
Y DESIGUALDADES**

Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2018

**JUGAR POR JUGAR Y SOBRE TODO PARA OTRAS COSAS. JUEGOS E INFANCIAS EN EL DISEÑO CURRICULAR DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA DE CABA¹**

Javier Schargorodsky (UBA/CONICET)

Resumen

En este trabajo se aborda el *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica*, vigente actualmente en el distrito de la CABA, con especial foco en los espacios curriculares de Educación Física y Artes (Música y Teatro). Se realizan tipificaciones de juego con la intención de dar cuenta de las concepciones infancia allí implicadas. A modo de marco teórico, se toma centralmente la definición formal que realiza Johan Huizinga sobre el juego en *Homo Ludens*. Se entiende que la práctica discursiva del Diseño Curricular es estructurante de las prácticas escolares y, con ello, productora y transmisora de sentidos sobre lo que el juego implica para la lógica estatal. Si bien en el Diseño Curricular se manifiestan múltiples concepciones de juego y de infancia, el trabajo está orientado a partir de la hipótesis de que existen sentidos dominantes respecto de ambos objetos de análisis. Por un lado, una concepción utilitaria de juego, que lo toma como medio de aprendizaje de contenidos, de conductas socialmente esperables o de maneras de actuar en el mundo. Por el otro, y en estrecha correlación, un sentido dominante sobre la infancia en tanto infancia pedagogizada.

Introducción

¹ Agradezco los aportes de la mesa de trabajo, en especial los de los comentaristas, Noelia Enriz y Pablo de Grande, y de la coordinadora Mariela Leo, tanto aquellos aportes que han sido incorporados en este texto como los que han abierto líneas a futuro.

El objetivo de este trabajo² es dar cuenta de las concepciones de infancia implicadas en las concepciones de juego que aparecen en el Diseño Curricular vigente del primer ciclo de la escuela primaria de la CABA³, con especial foco en los espacios curriculares de Educación Física y Artes (Música y Teatro).

Entendemos al juego como una construcción cultural, social e histórica. Por ello es relevante indagar en los sentidos construidos desde las instituciones de (re)producción social. En este caso, la práctica discursiva del Diseño Curricular es estructurante de las prácticas escolares, y con ello productora y transmisora de sentidos sobre lo que el juego implica para la lógica estatal, en tensión o consonancia con las lógicas de mercado y familiares.

Aún presuponiendo la pluralidad de sentidos respecto del juego y la infancia, la hipótesis orientadora es que se ha constituido un sentido dominante utilitario sobre el juego infantil, que sostiene que este debe servir para algo, ya sea el aprendizaje de contenidos, de conductas socialmente esperables o de maneras de actuar en el mundo, en consonancia con un sentido dominante sobre la infancia en tanto infancia pedagogizada, obturando la capacidad de agencia infantil, al menos en lo que al juego respecta.

El trabajo estará estructurado en cuatro apartados. El primero será teórico-metodológico. En el segundo elaboraremos una serie de tipificaciones de juego en base al documento analizado. En el tercero profundizaremos el análisis a partir de algunas de las tipificaciones previamente propuestas. Finalmente, en el cuarto ofreceremos conclusiones provisionales, explicitando las concepciones de infancia emergentes de las concepciones de juego analizadas.

Entre la metodología y la teoría

En este apartado daremos cuenta de algunos posicionamientos teóricos que han sido centrales para el abordaje y análisis del documento objeto de este trabajo. Tales

² Se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas”, cuya directora es la Dra. Carolina Duek y su co-director el Dr. Eduardo Galak.

³ Este Diseño Curricular fue aprobado por la Resolución de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 365 de 2004.

posicionamientos orientaron la elección de estrategias metodológicas. De allí que planteamos un vínculo estrecho entre la teoría y la metodología empleadas y producidas.

Entendemos a los diseños curriculares como *discursos*. Lo hacemos en el sentido que manifiesta Sandra Carli: “utilizaremos el término *discurso* en sentido amplio, para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración significativa (...) Cabe aclarar que no utilizaremos el análisis del discurso desde una perspectiva metodológica, sino que partiremos de lo discursivo como un 'horizonte teórico'” (Carli, 2002:30).

En el Diseño Curricular confluyen diversos discursos, en particular nos interesan dos: el pedagógico y el estatal, discursos que se aúnan en el discurso escolar. A su vez, es un espacio en el que se puede evidenciar lo inescindible de las prácticas y los discursos: discurso en tanto conjunto de enunciados, práctica en tanto acción racionalizada con una intencionalidad en cuanto a sus posibles efectos. El mismo Diseño sostiene que:

Es legítimo plantearse la preocupación por la capacidad de un documento de comunicar un cierto sentido para la acción escolar, interrogarse por su potencialidad como herramienta para quienes están a cargo del trabajo escolar cotidiano. Son preguntas de difícil respuesta, pero confiamos en que este Diseño Curricular tiene la capacidad de entrar en conexión con preguntas que sus destinatarios se hacen, o que el Diseño mismo es capaz de suscitar en ellos. Sabemos que, por mucho que se haya avanzado en la definición curricular, las prácticas se modifican de manera gradual y no del todo previsible, pero confiamos en que todo lo que aquí se ha escrito entrará en diálogo con las prácticas escolares. (Mendoza, 2004:15)

Flavia Terigi (Subsecretaria de Educación de la CABA al momento de la confección del Diseño Curricular) sostiene que el curriculum “no sólo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (Terigi, 2012:90). El Diseño y una de sus autoras dan cuenta de las luchas por la significación y del rol central del discurso estatal/pedagógico en la instauración de una significación escolar.

Para concluir este *excursus* sobre el discurso tomamos la definición de prácticas discursivas que ofrece Foucault en el anuario del College de France 1970-1971 y que Edgardo Castro retoma en su *Vocabulario*

las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen (DE2, 241). (Castro, s/f:141)

Aún no habiendo seguido una metodología de análisis del discurso *sensu stricto* y habiendo tomado una metodología principalmente cualitativa, podemos hacer una salvedad en cuanto a los motivos que nos llevaron a hacer foco principalmente en el área Educación Física. “Los juegos” aparecen explícitamente como un tema específico del área, al punto de figurar en el índice del Diseño Curricular en la respectiva sección del área. Hemos contabilizado en el documento 207 utilidades de palabras relativas al juego (juego/s, jugador/es, conjugaciones del verbo jugar), no utilizadas como metáfora (por ejemplo, no contabilizamos expresiones como “poner en juego”). De esas utilidades 136 se dan en los apartados correspondientes al área Educación Física, 46 al área Artes (26 en Teatro y 20 en Música), y el resto (23) en otros apartados (incluidos los lineamientos generales, no discriminados por áreas).

Al centrar el análisis en el Diseño Curricular corremos el riesgo que señala Lavrin (1994): asimilar el estudio de la niñez al de ciertas instituciones (en este caso la escolar) perdiendo de vista a la propia niñez como sujeto histórico. No desconocemos ese riesgo puntual en este trabajo. De todos modos, en el marco más amplio de la investigación llevada adelante por nuestro equipo, el análisis curricular constituye sólo una arista ⁴. Sí daremos cuenta de otro foco de atención reclamado por Lavrin: los modelos educacionales generados por la legislación y las políticas estatales para llevarlas a cabo. A su vez, como señala Duek “no se trata sólo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (...), sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones.” (Duek, 2011:10).

Respecto del juego, no es nuestra intención partir de una definición *a priori*. Entre otras razones, porque no pretendemos dar ni hallar una definición unívoca y/o, esencialista, sino

⁴ Por caso, en el mencionado PICT se están realizando entrevistas a niños que asisten al primer ciclo de la escuela primaria de la CABA.

más bien dar cuenta de lo que por juego se entiende en el Diseño Curricular. Ahora bien, para no limitarnos a atender únicamente a los pasajes del documento en los que la palabra “juego” aparece expresamente, tomaremos como referencia la definición de juego que brinda Huizinga en *Homo ludens* (2000), sin apegarnos a ella, sino con la intención de ponerla en diálogo con el documento oficial.⁵

Podemos resumir la definición formal del autor holandés del siguiente modo: el juego es una actividad libre, autónoma. No hay heteronomía posible, no se juega por mandato externo, por regla moral o por condición biológica. El jugador en ningún caso está obligado a jugar. A su vez, el juego es un “como si”, hay un componente de ficción en él, una conciencia subyacente de que no es la vida corriente. El juego rompe con la continuidad, establece un paréntesis, un *pido gancho* de la habitualidad. No hay ningún interés material externo al juego, se juega por el juego mismo, tiene un sentido *per se*, sin que se requieran recompensas ulteriores, el juego es un fin en sí mismo. El paréntesis que marca el juego está delimitado por un tiempo y un espacio. El juego tiene un principio y un fin y se da en un terreno delimitado (cancha, tablero, mesa, cuadra, habitación). Se desarrolla en un orden sometido a reglas, el juego es orden, “lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, lo hace perder su carácter y lo anula.” (Huizinga, 2000:24).

Estos lineamientos teóricos junto con el objetivo del trabajo han guiado el análisis del Diseño. De allí que hayamos confeccionado tipificaciones de juego que, ateniéndose a lo sostenido por el documento abordado, nos permitieron analizar las concepciones de infancia allí implicadas, y, por tanto, las luchas por su significación. Aunque el diseño curricular realiza diversas clasificaciones y definiciones sobre el juego, muchas de ellas no serán de interés puntual en este trabajo (por ejemplo, una clasificación a partir de la dinámica de juego: de persecución individual o grupal, de relevos, grupales por bandos o por equipos, etc). Nuestras clasificaciones las hemos realizado poniendo un título a cada concepción de juego

⁵ Destacamos una sugerencia de Noelia Enriz respecto de tomar alguna taxonomía de juegos, como por ejemplo, la realizada por Roger Caillois (1986) o incluso por el propio Huizinga, para poder realizar una lectura, sobre todo, atendiendo a las ausencias, a los tipos de juego no tenidos en cuenta por el Diseño Curricular y leer allí también una concepción de infancia. Entendemos que los juegos que aparecen en el diseño son muy cercanos al objeto de estudio de *Homo Ludens*: los juegos de índole social, lo que también nos llevó a tomar a la obra del autor Holandés como referencia. Sin embargo, tendremos en consideración la propuesta de Enriz para trabajos futuros.

detectada en fragmentos del Diseño y luego subsumiendo las categorías que se solapaban en categorías más abarcativas, o señalando subdivisiones de interés para el análisis⁶. Luego hemos profundizado el análisis empleando algunas de las tipificaciones confeccionadas.

Primer análisis del Diseño Curricular: tipificaciones de juego

Las tipificaciones de juego que hemos realizado son: i) escolarizado/no escolarizado, ii) didactizado, iii) deportivizado (y el deporte hecho juego), iv) mediado por mandatos de mercado, v) como realidad cotidiana de los niños, vi) como ficción (y la ficción como juego), vii) como actividad creadora, viii) como constructor de moralidad, ix) como estructurador de conducta, x) como espacio socializador, xi) como vector de salud, xii) como derecho inalienable, xiii) como espacio de libertad, xiv) como espacio de placer. Estas tipificaciones pueden pensarse en el marco de una gran división: el juego como recurso o medio, frente al juego como fin en sí mismo.

El Diseño Curricular explicita la distinción entre juego escolarizado/no escolarizado (i) al sostener que “es diferente la experiencia del juego concertado fuera de la escuela entre un grupo de niños y el juego en el contexto escolar” (Mendoza, 2004:216). Si bien el Diseño señala una preocupación por una presunta disminución concreta de las posibilidades de juego para las niñas y los niños en los últimos años, y alienta la destinación de espacios y tiempos para el juego, no deja mucho margen para llevar adelante un juego autónomo en el marco de la institución escolar. El juego escolarizado (como podemos suponer de todo lo que sea escolarizado) se plantea como una actividad mediada por el adulto, y si seguimos lo antedicho respecto de la especificidad del área, quien medie será centralmente el/la profesor/a de Educación Física. Se postula como un juego que busca eliminar ciertos “vicios” del juego extraescolar (como ser la discriminación y el hostigamiento), pero, sobre todas las cosas, se plantea como un juego didactizado.

⁶ Más allá de haber realizado saltos interpretativos, en algunos casos algo aventurados, el trabajo de categorización se encuentra bastante apegado al documento analizado. Realizar categorizaciones que busquen subsumir las tipificaciones realizadas permitiendo un mayor despegue del texto hacia un plano más conceptual es un trabajo pendiente. Nos hacemos eco aquí de un comentario de Pablo de Grande que, en el marco de la exposición de este trabajo en las Jornadas, sugirió un agrupamiento de las tipificaciones realizadas en categorías más amplias, para dotar de mayor orden, comprensión y poder explicativo a la investigación.

Sostenemos que el juego didactizado (ii) es un juego didactizado en una doble vía. Por un lado, porque el Diseño tiene la intención de que los niños y las niñas aprendan a jugar y se sugieren estrategias de enseñanza para generar tal aprendizaje, como por ejemplo la secuenciación en la enseñanza de juegos más simples a más complejos. Pero, por otro lado, la didactización también tiene que ver con la utilización del juego como recurso para la enseñanza de cosas al margen del propio juego⁷. Juegos del pasado se utilizan como como un modo de acceso al acervo histórico, juegos matemáticos y rítmicos para tematizar otros contenidos de las áreas de matemática y música. Pero sobre todo se toma al juego como generador de valores morales tal como se sostiene en el punto (viii).

La generación de secuencias de complejidad creciente, para los juegos propuestos en el área de Educación física, tiene como uno de sus horizontes la práctica de deportes y en parte una deportivización del juego (iii). Bajo el rótulo de juego deportivo encontramos un híbrido escolar que busca adaptar el deporte al contexto de la clase de Educación Física, matizando la lógica de la alta competitividad de algunas de las manifestaciones del deporte, al mismo tiempo que el juego se deportiviza, con una pérdida de su carácter autonómico.

El tema de la profesionalización del juego en el deporte nos acerca a la vinculación de juego y mercado, como sostenemos en (iv). El Diseño parece acusar recibo de la influencia de las lógicas de mercado en la constitución del juego infantil, lo que nos permitiría plantear la hipótesis de una imposibilidad en la autonomía junto a la de un posible carácter subversivo del juego: el juego globalmente estructurado por el mercado (sobre todo a través de las industrias del entretenimiento) puede verse reconfigurado en las prácticas de juego puntuales.

Frente a ello, el Diseño plantea el recuperar los juegos tradicionales. Algunas de las fuentes propuestas para tal recuperación son los testimonios de padres, abuelos y vecinos de los niños/as. Se considera, en el documento analizado, al juego como parte de la realidad cotidiana de los niños y niñas. Por un lado, como marcábamos antes, se busca distinguir esa cotidianidad del espacio escolar. Pero, por otro, tal como señalamos con nuestra tipificación (v) se incluye esa cotidianidad como objeto de estudio. El juego infantil es incorporado como

⁷ Si bien entendemos que la didáctica excede una lógica instrumentalizadora, nos parece pertinente para los fines de esta tipificación emplear el término "didactizado", no por el carácter instrumental atribuido al juego sino por la especificidad del empleo planteado por el Diseño Curricular, es decir, por la sugerencia de utilizar el juego como recurso para las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

una temática del área Conocimiento del Mundo, en tanto esa realidad cotidiana puede contrastarse con las fuentes sobre juegos de épocas pasadas. Así reconocer cambios y continuidades en el juego se torna objeto de estudio escolar.

El juego no es tomado sólo como realidad, sino también como ficción (vi) y, justamente, como una actividad que rompe con la realidad cotidiana. El área de artes, específicamente en la disciplina Teatro, recoge una de las caracterizaciones más prototípicas del juego, que es su condición de “como sí”. Así como en el área de Educación Física se usó el término *juego deportivo* aquí se usa el de *juego de ficción*. También se destaca la capacidad creadora de lo lúdico (vii), la capacidad espontánea de niñas y niños para la generación de improvisaciones a *sala total* (escenas que generan la ficción sin estar pensadas para ser percibidas por un público, sino por la práctica del juego de ficción mismo). A su vez, así como el juego deportivo se planteaba como una vía de acceso al deporte, el juego de ficción se postula como acceso a las convenciones del lenguaje teatral y a modos de ficción considerados más complejos. Algo similar ocurre en el área de música: el juego es tomado como un medio para la creatividad al mismo tiempo que para la adquisición de lenguaje y herramientas musicales que la escuela debe sistematizar para optimizar el aprendizaje.

También se hace hincapié en la capacidad de niños y niñas de crear juegos y sus propias reglas:

En primer ciclo no se puede esperar que los niños propongan y hagan respetar la totalidad de las normas ligadas a la organización y a la convivencia, pero sí es edad para aprender que la norma no es asunto de otros, sino que cada uno tiene parte en su elaboración, cumplimiento y control. (Mendoza, 2004:254)

Se señalan dos tipos de reglas: las funcionales, intrínsecas del juego, que lo hacen posible pero que pueden modificarse bajo consenso y las éticas, extrínsecas al juego, que tienen que ver con el respeto al prójimo y que se enuncian como condición de posibilidad ineludible para que el juego conjunto exista. Estas reglas éticas buscan construir una moralidad. En parte por ello es que realizamos nuestra tipificación (viii). Lejos ya de recurrir a la Educación Física como una aliada para la transmisión de valores patrióticos y de distinción de género como en los inicios del sistema escolar argentino (Scharagrodsky, 2006), hay un

constante hincapié en construir valores como el diálogo, la inclusión, el respeto a las reglas. También el juego escolar y su lógica reglamentaria apuntan a estructurar comportamientos ix). Como sostiene Huizinga “en cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego” (Huizinga ,2000:25). En el hacer entender que sin seguir las reglas no se puede jugar hay una instrumentalización del juego en función de llevar a niñas y niños a la incorporación del acatar reglas, el aceptarlas como algo provechoso, que permite el juego, con la búsqueda de la aceptación de las reglas más allá del ámbito del juego.

El Diseño Curricular muestra como un gran desafío tanto pedagógico, como a la hora de construir valores y pautar comportamientos, la diversidad presente en las aulas y patios. El juego como práctica socializadora (x) tiene aquí también un rol particular. Desde su capacidad deshinibidora, como señala la curricula de Teatro, hasta el “juego reglado con intención socializante”, juegos grupales e inclusivos.

El juego aparece en el Diseño como un recurso para la generación de movimiento⁸ y con él para un reconocimiento del cuerpo propio. Se presupone en el documento que esto no se da de modo espontáneo y que la clase de educación física debe sistematizarlo. Se entiende que tal reconocimiento aporta a un cuidado del cuerpo y con él a la salud (xi). Esto, si bien podría entenderse como un biologicismo, no resulta estrictamente así, dado que el Diseño Curricular maneja otra concepción de salud: “concepto social de salud” y “concepción integral de salud” aparecen explícitamente mencionados. No hay un hincapié sobre un cuidado para con riesgos biológicos, sino para con posibles riesgos sociales implicados en las prácticas no escolarizadas (sobre todo la discriminación y el hostigamiento, como mencionamos anteriormente).

También el Diseño Curricular toma en cuenta al juego en tanto derecho, lo que nos lleva a plantear la tipificación (xii): “Jugar es un derecho de todos los niños. Hay que prepararlos para el ejercicio de ese derecho, que consistirá en lograr que se sientan capaces de jugar y de respetar que los compañeros lo hagan” (Mendoza, 2004:252). Concepción material del derecho, para la cual no alcanzaría con formulación abstracta del juego como

⁸ En el diseño no hay casi referencia a juegos de relativa quietud, pese a que se sostiene que la clase de Educación Física no debe pensarse como una clase en la que haya movimiento constante y se reconoce que el reconocimiento del cuerpo también puede darse en la quietud. Por ejemplo, no hay mención alguna a los videojuegos y los juegos de tablero aparecen tangencialmente mencionados en el área Prácticas del Lenguaje por el potencial de lectura que ofrecen sus reglamentos.

Derecho del Niño, sino que la institución escolar debe buscar que los niños y niñas se involucren en su ejercicio. La escuela se propone como espacio de juego y en ese gesto parece buscar garantizar un derecho. Pero no se detiene en esa garantía: según el Diseño, la escuela debe formar a los niños para que desarrollen la capacidad de jugar (y con ello la de ejercer un derecho) y a la vez que garanticen el derecho de otros niños. Si pensamos junto a Huizinga que el juego es una actividad libre, podemos sostener entonces que el Diseño compele a ser libres. El juego sería un espacio de libertad (xiii) en una doble vía: por la elección libre de jugar y por la posibilidad de la confección de las propias normas de juego, la autonomía de los jugadores, la posibilidad de someterse a la propia norma. Sin ahondar en este planteo, pondremos de manifiesto la tensión existente en prescribir la libertad, en una heteronomía que induzca a la autonomía.

Por último, podemos encontrar en el Diseño un planteo del juego como espacio de placer (xiv):

Desde el ingreso a la escuela, los niños pueden concebir la clase como un ámbito de aprendizaje en el que tiene lugar el placer y el juego, que no se oponen al concepto de aprendizaje, sino que se constituyen en su esencia, más allá de ciertas concepciones culturales. (Mendoza, 2004:261)

Parece aludirse a la concepción tradicional que emparenta juego con ocio y que desvincula ocio y aprendizaje. El juego resulta aliado del trabajo del aprendizaje. El juego aparece como una fuente indiscutible de placer infantil. Ahora bien, el documento oficial realiza la siguiente distinción: “El placer del aprendizaje escolar, cuando existe, no es la continuidad del placer del juego con los amigos de la plaza”. (Mendoza, 2004:216). Aquí podemos ver que el placer habilitado por el Diseño en la escuela es el placer del aprendizaje. El placer del juego será en todo caso el de un juego como herramienta de aprendizaje, el juego didactizado y mediado por el adulto.

Segundo análisis: algunas tipificaciones de juego puestas en juego

Profundizamos el análisis deteniéndonos sólo en algunas tipificaciones. Entrelazaremos en el análisis al juego iii) deportivizado, iv) mediado por mandatos de mercado, v) como realidad cotidiana de los niños, viii) como constructor de moralidad, ix) como estructurador de conducta, x) como espacio socializador y xii) como derecho inalienable.

Como señala Duek

Las situaciones, los discursos, los roles y las dinámicas sociales y mediáticas con las que los más chicos están en relación cotidianamente constituyen fuentes privilegiadas a la hora de estructurar y organizar juegos de rol entre ellos. La intersección entre los discursos cotidianos que, en torno de ellos, circulan les brindan un “menú” del cual elegir. (Duek, 2011:17)

Ante un menú restringido entre otros factores por dinámicas mediáticas globales el Diseño Curricular insta a recuperar las expresiones folclóricas de los juegos tradicionales. No leemos en ello un intento de transmisión de valores patrióticos nacionalistas, sino un intento de situar la cultura local en el marco de lo que el Diseño plantea como una cultura universal, y en ese juego entre lo local y lo universal lograr visibilizar prácticas, tradiciones, culturas dejadas a un lado del circuito mediático/mercantil:

Este Diseño Curricular ofrece numerosos ejemplos del acceso a otros mundos por la participación en la experiencia escolar. Así, en Música los chicos entran en contacto con lo que no conocen, con otras músicas, con otros ritmos, con otras formas de expresividad, más allá de las que consumen a través de los medios de comunicación. (Mendoza, 2004:44)

Pese a ello el discurso del Diseño no queda exento de lógicas mercantilistas, en tanto el juego parece ser un modo de hacer más atractivas las jornadas en la escuela para que los chicos y las chicas consuman lo que allí se les ofrece. El juego no es un soborno, una recompensa al buen niño, una promesa de placer que sobrevendría al tiempo de trabajo sino que es un recurso constitutivo de la propia propuesta pedagógica. Podemos pensar esto en línea con la lógica mercantil de la industria editorial infantil a la hora de incorporar imágenes

llamativas, humor y componentes lúdicos a sus publicaciones (Szir, 2013). Por ejemplo, también en el área de Música se sugiere lo siguiente:

El desafío consiste en encontrar recursos atractivos que, por ser motivadores en sí mismos, ofrezcan la posibilidad de que los alumnos continúen con estas prácticas y ejercitaciones espontáneamente. El entrenamiento prosigue sin la ayuda del maestro y los niños disfrutan del juego sin darse cuenta de que están mejorando la destreza. (Mendoza, 2004:86)

Sostenemos a su vez que, en lo que el Diseño Curricular denomina juego deportivo, si bien no se llega a la pérdida del componente lúdico que señala Huizinga (2000) en la profesionalización del deporte, sí se recorre el camino hacia la globalización de las prácticas y la universalización de las reglas con la consecuente disminución de la agencia en la constitución de las propias reglas por parte de los jugadores (Fernández Vaz, 2015). Esto se da de un modo matizado en tanto el Diseño curricular señala que:

No se trata de iniciar un proceso hacia el deporte como orientación exclusiva, sino de brindar situaciones jugadas que favorezcan la construcción de habilidades, reglas, estrategias, conocimientos, que luego puedan trasladarse a situaciones de la vida cotidiana y que encuentren correspondencia en la aproximación al juego deportivo. (Mendoza, 2004:234)

De todos modos, sea la práctica futura del deporte o la aplicación a situaciones de la vida cotidiana, el juego aparece como un medio para un fin ulterior.

Cabe mencionar una tensión existente en el Diseño Curricular respecto de “lo propio” en términos de pertenencia cultural. Por momentos lo propio parece ser unívoco, generando la idea de una tradición de lo argentino y porteño, de un folclore monolítico, mientras que en otros pasajes se hace mención a la diversidad cultural en cuanto a la recuperación de múltiples tradiciones. Fernández Vaz realiza la siguiente observación con una perspectiva latinoamericana:

Hay en nuestros países juegos que son practicados en todo el territorio nacional, aun cuando no siempre tengan el mismo nombre o las mismas reglas. Las naciones indígenas, por ejemplo, tienen todo un abanico de juegos y juguetes que componen un rico patrimonio cultural, muchas veces desconocido y al cual no se respeta, en favor de la hegemonía de elementos culturales de origen europeo. (Fernández Vaz, 2015:129-130)

El juego también oficia en los términos del Diseño Curricular de terreno para trabajar en torno de la diversidad:

el juego pone en evidencia y sin disimulo las actitudes de los chicos respecto de sí mismos, de los otros, de la autoridad, de la norma, de los objetos de la escuela. Si esas actitudes no son de respeto por el otro, si se trata mal o se discrimina a alguien (“porque juega mal”, “porque las nenas no sirven”, “porque tiene olor”, etc.), debemos saber que ese chico discriminado, dejado de lado por sus compañeros, no juega. Puede estar en el campo de juego, participar alguna vez en su dinámica, pero no juega. Porque si sufre, no entiende o no disfruta, no juega.

Por lo tanto, es tarea de la Educación Física considerar como contenidos disciplinares todos los temas que deban ser tratados en clase para enseñar a respetar, a no discriminar, a aceptar las diferencias como una posibilidad de asegurar una Educación Física para todos. (Mendoza, 2004:235)

El rol atribuido a la escuela, encarnada en este caso en la figura de los/as profesores/as de Educación Física, es el de generar valores y conductas que incluyan la diversidad, que logren conformar grupo y que apunten a la socialización.

Cabe marcar un matiz respecto a los recursos pedagógicos propuestos:

En la vida cotidiana de las escuelas pueden escucharse las siguientes frases: “Los valores se aprenden como una consecuencia del juego”; “La socialización, como resultado de salidas, campamentos, o la vida en la naturaleza”; “Hacer ejercicio hace bien”; “El deporte educa para la salud”.

Si bien es cierto que la realización de ciertas actividades puede provocar diversos aprendizajes esperables y no esperables, favorables o no, habilitantes o inhibidores, es

necesario recordar que este documento propone líneas para el aprendizaje en el contexto escolar.

Se considerarán, entonces, las propuestas intencionales que realice el docente para enseñar esos contenidos en particular. (Mendoza, 2004:251)

El recurso (en nuestro caso, el juego), puede ser ocasión de la transmisión de los contenidos estipulados. Pero el Diseño hace hincapié en que el recurso no funciona por sí solo. Según el documento analizado es el docente el agente educativo, es el docente quien transforma el juego en una propuesta con arreglo a un fin exterior al propio juego.

Comentarios finales

El recorrido que hemos hecho se dio en una arista respecto de lo que la constitución social de la infancia implica. La letra de un documento oficial tiene mucho para decirnos al respecto. Pero como el propio documento sostiene esa letra se verá modificada por otros discursos y otras prácticas. Prácticas y discursos pedagógicos, estatales, escolares, de mercado, académicos, infantiles: aún con pequeñas respuestas, sigue abierta la pregunta sobre qué juegos y qué infancias se producen en esos entramados.

También quedan pendientes para trabajos a futuro análisis en torno a la distinción entre *el juego* y *el jugar*, la vinculación entre juego y movimiento, y entre movimiento y salud. A su vez, no hemos abordado el juego como metáfora: la palabra juego y palabras relacionadas tanto al sustantivo juego como al verbo jugar aparecen en el Diseño Curricular en el marco de expresiones que no parecen buscar dar cuenta específicamente del juego. “Poner en juego”, “El juego de líneas en rejas y balcones”, si bien parecen expresiones alejadas de nuestro objeto de estudio pueden ser analizadas en tanto denotan una concepción de juego. A su vez, una problemática latente, que fue explicitada en una pregunta luego de la exposición en las Jornadas, es la del juego adulto ¿Qué espacio para el juego adulto se puede observar en el Diseño y, más allá de él, en la escuela, en la sociedad, etc.? ¿Qué concepción de adultez y de infancia nos muestra ese lugar del juego adulto?

Más allá de estas cuestiones no resueltas, podemos sostener que las concepciones de juego que aparecen en el Diseño Curricular generan un aporte a la construcción social de la infancia como infancia pedagogizada. A este respecto, Noelia Enriz señaló en sus comentarios

a la presentación de este trabajo que esto es una consecuencia de que el juego no sea tomado como contenido sino como herramienta. Lo que sugiere otra línea de análisis a futuro: la distinción de los momentos en los que el juego se postula como contenido (por ejemplo, en los lineamientos de Educación Física) o como herramienta. Aquí nos preguntamos ¿el juego como contenido (tal y como se postula en el Diseño Curricular) se aleja de una concepción de infancia pedagogizada o contribuye con ella? Más allá de estas distinciones, el juego infantil aparece en el Diseño, al menos en algunas instancias, como un medio para otra cosa (transmisión de valores, adquisición de conocimientos específicos, etc.), como un recurso escolar para moldear la buena infancia.

La bondad de la infancia no aparece como un atributo inherente al sujeto infantil, sino como la resultante de la homogeneidad que el sistema educativo brinda, como un producto alcanzable a través de la intervención de la institución escolar. Pero aún con una intención homogeneizante en algunos aspectos, el Diseño Curricular no pretende borrar diferencias extrínsecas a lo escolar: la diversidad de infancias es reconocida y la escuela debe trabajar sobre esas diversidades para lograr la igualdad educativa, no para segregar las diferencias. Lejos está la imagen que señala Szir de un “modelo homogéneo de niño blanco contenido entre los espacios de la familia y el sistema escolar” (Szir, 2013:146). Se hace presente la diversidad étnica, cultural, social, económica, de nación de origen. Podemos pensar el planteo de un pasado diverso con horizontes a un futuro común, el de la escolarización, sin que ello elimine la posibilidad de otras diversidades a futuro. Al margen de ello, no dejan de emerger rasgos de la idea de unidad nacional en un pasado común. Pero cabe decir que estos destellos de nacionalismo no surgen como una inmunización frente a otras naciones, sino frente a la amenaza de la homogeneidad global del mercado. La apelación a “lo propio” y “lo nuestro” se da (tal vez paradójicamente) como una salvaguarda de la otredad.

Esta tensión entre lo global y lo local aparece en el terreno del juego por la doble vía de la infancia como sujeto de consumo y del deporte como práctica universalizadora. Frente al juego mediado por el mercado el Diseño Curricular propone recuperar juegos tradicionales. Pero al mismo tiempo propone la práctica deportiva como horizonte reproduciendo una lógica de igualdad formal. Como sostiene Fernandez Vaz (2015) el deporte desconoce las diferencias materiales y en ese desconocimiento las reproduce. El juego tiene la flexibilidad

de la autonomía que permite a los jugadores adaptar las reglas a la materialidad de sus participantes (por ejemplo, compensando la disparidad de calidad de los jugadores con una disparidad también en la cantidad). El Diseño observa el problema que una igualdad formal le genera a toda la escuela. La formalidad excluye a quienes en su diversidad no se adaptan a esa forma. De allí el llamamiento a una educación y a un juego materialmente inclusivos. No todos los niños y niñas juegan igual, y tampoco parece el discurso escolar oficial pretender eso. Salvo en el hecho de que todos deben ser jugadores e infantiles inclusivos y pedagogizados.

La escuela aparece en el Diseño como garante del desarrollo de la infancia. El Estado y la pedagogía se postulan como la garantía de tal desarrollo, que nuevamente, no debe ser meramente formal. Los niños y las niñas deben jugar y deben permitir que otros niños y niñas jueguen. Para ello se plantea como necesaria la intervención de la escuela, regulando las prácticas infantiles. No hay en el Diseño una idea de una infancia jugadora, creativa, moralmente buena/mala de por sí. El planteo que allí se hace es que la escuela debe atender al contexto social, a la diversidad de oportunidades y habilidades de los individuos infantiles. Y allí es que se constituye en agente de producción de la infancia. Es la escuela la que, según el documento analizado, debe permitir y producir el juego, sistematizar la creatividad, fomentar la inclusión. Aparece entonces otra gran tensión entre la escucha a la voz del infante y su constante tutela, así como entre la permeabilidad de la escuela para con la cotidianidad de los niños y niñas y la demarcación del límite entre lo escolar (aceptado en el recinto) y lo no escolar (que debe ser modificado para poder ingresar). La escuela parece prestarle la voz a los niños y a las niñas, pero obtura, en el mismo movimiento, la producción de una voz propia.

El Diseño sostiene que se quiere cambiar un ideario que presupone que “la clase es un ámbito en el que el saber y el poder están exclusivamente en manos del docente” (Mendoza: 242). El cambio de concepción debe dirigirse

A reconocer que la clase coordinada por el docente es un ámbito en el que los niños pueden aprender tanto del docente como de las situaciones que éste propicie para el intercambio de saberes entre pares. Y que, también, éstos pueden colaborar en la elaboración de las normas que regulan la convivencia de la clase. (Mendoza, 2004:242)

Hay en el Diseño un reconocimiento de prácticas y discursos arraigados en el entramado escolar que se buscan modificar. Podemos ver en estos intentos el inicio de un recorrido que desande una absoluta negación de la voz infantil o también un intento de traspaso del discurso pedagógico a otras esferas, por caso con una didactización del juego más allá de los límites de la escuela. El propio discurso oficial puede erigirse como crítico y la crítica puede ser la mejor aliada de una estructura de poder. Como sostiene Foucault “hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta.” (Foucault, 2014:97). Si pensamos al juego como práctica libre nos encontramos con algunas preguntas: ¿se puede prescribir el ejercicio de una actividad libre? ¿Es posible, por tanto, el juego en la escuela? La libertad del juego como orden reglado parecería ser la de producir, elegir y autoimponerse reglas. Podemos decir que eso en gran parte es jugar. Pero, ¿es eso lo que propone el Diseño Curricular? ¿Hay espacio en una institución como la escuela para una efectiva agencia infantil? ¿Lo hay por fuera de esa institución en el marco de un mercado global? Hemos intentado realizar aquí un pequeño aporte para desentramar ese complejo juego del discurso sobre la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres. La Máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, s/f Recuperado de: http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf
- Duek, Carolina, “Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego”, *Revista Infancias Imágenes*, Vol. 10, No. 1, 2011, pp. 8-20.
- Fernández Vaz, Alexandre, “Juegos y deportes: desafíos para la educación física”, en Galak Eduardo, Gambarotta, Emiliano (editores), *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires, Biblos, 2015, pp. 129-140.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad, Vol. I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.

- Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 2000.
- Lavrin, Asunción, “La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar; Rabell, Cecilia (compiladoras.), *La familia en el mundo Iberoamericano*, México, Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM, 1994, pp. 41-72.
- Mendoza, Silvia, *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.
- Scharagrodsky, Pablo, “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX” en Aisenstein, Ángela; Scharagrodsky, Pablo: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2006, pp. 105-134.
- Szir, Sandra, “Imágenes para la infancia. Entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en la Argentina. La escuela y el periódico ilustrado Caras y Caretas (1880-1910)”, en Sosenski, Susana; Jackson Albarrán, Elena (coordinadoras), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*, México, UNAM, 2013, pp. 123-152.
- Terigi, Flavia, “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela. (compiladoras) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Paraná, Fundación La Hendija, 2012, pp. 87-98.