

El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y transmisión

Jorge Daniel Nella

¿Por qué decimos que el jugar juegos es un artificio?

Entendemos que el hombre *no es* un ser social, sino que *se hace* social en virtud de procesos de socialización, es decir, en el proceso por el cual incorporamos valores, pautas, metas sociales para comportarnos de acuerdo a ellas. Dicho proceso nos afecta a todos de manera continua desde el momento en que nacemos hasta la muerte, sea cual sea el carácter de la interacción y el ámbito en el que tenga lugar, como puede ser la familia, la tribuna de una cancha o el desarrollo de un juego. Por lo que, siguiendo esta idea, el jugar juegos no sería ni espontáneo ni natural, sino que dependería de un trabajo del orden simbólico en que los padres (entendiéndolos como los adultos responsables de transmitir la cultura) le ofrecen al recién nacido la forma de apropiarse de los saberes y las leyes de su cultura. De ahí que el juego aparece como un artificio y por ende, artificialmente.

Artificio proviene de una palabra de origen latino, *artificium*, que reúne *ars*, arte, y *facere*, hacer. Es el arte de un hacer; en nuestro caso, el arte de jugar juegos. El artificio requiere de un *artífice*, aquel que ejecuta cierto arte, cierto oficio; en nuestro caso el jugador. Y como dije anteriormente, en este proceso de socialización necesitamos un artefacto, es decir, un producto que nos permita extender los límites materiales del cuerpo. En nuestro caso el artefacto va a ser el **lenguaje**.

Muchos autores de distintas disciplinas coinciden en que el niño internaliza la realidad por medio del lenguaje y en que este constituye el contenido más

importante y el instrumento por excelencia de la socialización. Por medio del lenguaje aprendemos los rudimentos del aparato legitimador, es decir, por qué las cosas son lo que son y por qué hay que comportarse de una manera y no de otra (Nella, 2011). A su vez, por medio del lenguaje aprendemos a hacer cosas con palabras, la gran frase de Austin (2008), por el solo hecho de hacernos comprender. Por medio de la palabra proyectamos la realización de una acción que ha sido nombrada para comunicarnos, proyectamos una idea que compartimos al nombrarla. Ahora bien, al contrario de lo que se afirma tradicionalmente, según Agamben el hombre no es el animal que posee el lenguaje, sino más bien el animal que está privado del lenguaje y que por ello debe recibirlo del exterior (2004: 82). Esta incorporación del mundo exterior –ya que no lo heredamos de nuestro código genético– añade a los signos el mundo abierto de significados y sentidos. De ahí que en la vida diaria haya tantos malentendidos y tantas veces haya que disculparse. Las palabras solo significan en relación a lo que los otros hacen en contextos discursivos específicos, que requieren siempre de interpretación, la que nunca está garantizada ni puede ser completa o definitiva (Eidelsztein, 2012:39). Si se quitan del lenguaje el significado y el sentido, entonces ya no es un lenguaje humano, puesto que se pierde así toda posibilidad de chiste, broma, poesía, retórica, insulto, malentendido, piropro, mentira o juego; esto es, todo lo que requiere *comprensión*, fenómeno del que carecen los animales.

Así, el jugar juegos no proviene del cuerpo biológico, y la cultura lo modifica, altera u obstaculiza; no existe primero la sustancia viva con sus impulsos biológicos a la que la cultura intentará atrapar en sus redes; sostenemos que proviene absolutamente del orden del lenguaje. Lo que nos parece que proviene de o es originado en el cuerpo animal, como el llamado “impulso lúdico”, en realidad es causa del lenguaje y el lazo social del discurso, haciendo que toda manifestación corporal comporte significados e implique sentido. Nada de esto existe ni en la biología ni en la química modernas, en las que reina el más puro sinsentido (Eidelsztein, 2012: 44).

No sentimos absolutamente nada, ni parecido, a lo que sucede en el mundo de los animales. Si decimos, por ejemplo, que un animal “siente dolor”, “está triste” o “está contento”, lo que siente –inclusive la idea de “sentir”– no es en absoluto de la misma especie que lo que sentimos nosotros como dolor, tristeza o alegría y no podemos saber qué o cómo es lo que un animal padece con relación a lo que nosotros padecemos; el término “dolor”, como también el de “jugar”,

utilizado para los animales, solo debería ser considerado como analogía de lo que el ser humano posee de representación de dichos términos.¹ En función de esto, decimos que la noción de “jugar” debería ser entendida siempre en el marco de un contexto cultural que le otorga significados. Wittgenstein, en su libro *Investigaciones filosóficas* (2008) señala que cada lenguaje se ve ligado a lo que se denomina una “forma de vida”. Su visión pragmática de la lengua le permite considerar los diferentes significados que portan las palabras en relación con los contextos de uso en los cuales se enuncian, es decir que en el seno de comunidades particulares se enseñan ciertas “formas de jugar” asociadas a la transmisión de reglas y hábitos de juego. Estos *modos* de juego guardan permanente relación con las formas de vida propias de un grupo.

Cada cultura construye una esfera que va a delimitar (de forma más vaga que precisa) lo que designa como juego. El simple hecho de utilizar el término no es neutro, pero implica ya un recorte de lo real, una representación del mundo (Brougere, 2013). Por lo tanto el juego es principalmente el resultado del lenguaje, es el producto de lo *que* decimos y *cómo* decimos algo en un contexto dado.

Estos contextos no son más que los *aparatos*. El término *aparato* procede del latín “apparare” (preparar para), que significa *preparativo*, en el sentido de ceremonia, decorado. El aparato busca la recepción de una situación, pues es gracias a él que van a embellecerse las apariencias, manifestarse la solemnidad de una situación, es decir que el aparato viene a acompañar un texto mayor. Según Jean-Louis Déotte (2013), el aparato es lo que prepara el fenómeno a aparecer para “nosotros”, pues sin aparato no hay más que un flujo continuo y no dominado de colores informes (Déotte, 2013: 103).

Acá estamos usando el concepto de aparato en el sentido althusseriano, como aparato ideológico, que no es más que las instituciones; es decir que este contexto, estas ceremonias, portan un conjunto de normas que le van a dar sentido a dicho arte o artificio. Esto implica que dichas normas se convierten en pautas previamente definidas que canalizan el comportamiento en una dirección determinada, en oposición a muchas otras que podrían darse. Una institución, por lo tanto, prescribe la forma en que deben hacerse las cosas, garantizando la continuidad de lo que hay y vinculándose con la función reguladora del Estado,

¹ Tal como lo propone Pierre Bourdieu (2010), el “sentido social del gusto”, no solo estético, sino inclusive respecto de los sabores: ni “amargo” ni “dulce” son naturales para el sujeto.

en su acepción jurídico-política, asignando dignidad de *normal* a sus imperativos prácticos; en nuestro caso, el de jugar juegos.

El aparato-institución que nos atañe en esta ocasión es el escolar, donde se presenta un proceso de socialización particular cuyo artificio se diferencia de la vida familiar o de otros ámbitos, siendo este el del *juego escolar* o el *juego educativo*, y donde aparecen otros protagonistas artífices: los *educadores* o los *maestros*. La diferencia principal con respecto a otros procesos de socialización es que dicho proceso es *interesado*, es decir que está direccionado a fines y objetivos marcados por una agenda educativa; se interesa por la incorporación de saberes particulares y para tal fin se crean instituciones especializadas (universidades, institutos) que forman a un plantel exclusivo para llevar a cabo dicha tarea, por la cual a su vez serán remunerados por su oficio, convirtiéndolos en asalariados.

En este artificio, en este proceso de socialización, el saber del oficio no es más que —nuevamente— el lenguaje, como ya lo dijo Agustín de Hipona (2003): no hay diferencia entre hablar y enseñar, lo que nos enseña es el lenguaje, el hombre está ahí solamente para ser enseñado por el lenguaje. Por lo que este *juego educativo* va ser el producto, otra vez, de lo *que* decimos y *cómo* decimos en un contexto dado. En este punto nos parece pertinente exponer la distinción entre lo que llamamos acto de educación, enseñanza y transmisión, ya que la utilización de estos términos es frecuente y da lugar a confusiones a la hora de pensar en la intervención.

Educación

Haciendo un recorrido por pensadores de diferentes siglos que se han detenido sobre el tema educación, como Immanuel Kant en el siglo XVIII con su libro *Pedagogía* (1803/2003), Georg Wilhelm Friedrich Hegel en el siglo XIX con su obra *Líneas Fundamentales de la Filosofía del Derecho* (1820/1937) y Émile Durkheim en el siglo XX, con su libro *Educación y Sociología* (1924), podemos ensayar ciertas claves de dicho artificio intentando revisarlo a partir de cuestiones actuales.

En primer lugar —coinciden la mayoría de los autores citados— la educación comporta una violencia simbólica en el trabajo civilizatorio. Nos anuncia Hegel: “(...) La violencia pedagógica o violencia ejercida contra la barbarie y la ignorancia aparece, en verdad, como primera y no subsiguiente al proceder de otra” (1820/1937: &93). La educación supone un forzamiento social y culturalmente

legítimo, con el fin de que el sujeto haga suyos algunos de los sentimientos de lo social: este es el proceso que llamamos de socialización y culturalización de niños y adolescentes. Pero esa lucha contra la barbarie y la ignorancia del texto hegeliano no debe ser leída en clave sarmientina, pues no se trata de una violencia de segundo orden, como respuesta militar, política o personal. Bien por el contrario, se trata de una violencia primordial, de carácter simbólico, que “hace al hombre actual a su época” (Nuñez, 2007: 38). Identificada esta como violencia primera, hace que no se trate de una respuesta o un resultado, sino su condición de ingreso, ya que justamente se trata de entrar a un mundo simbólico que lo preexiste. Lo que se debe considerar es que, cuando alguien no se somete a esta violencia simbólica, aparecerá otra violencia que es directa y con otros matices, donde en lugar del aparato escolar con artificieros maestros, aparecerá el aparato del encierro y artificieros policiales. Los tratamientos psiquiátricos y los dispositivos penales están previstos para tratar socialmente lo que no se haya podido encauzar en aquellas instancias. La educación procurará que las tendencias del niño no se conviertan en perjudiciales para él o para la sociedad, pero si esas disposiciones se transforman en síntoma, entonces actuaría el psicoanálisis (Nuñez, 2003: 12).

La educación lleva en sí el *vicio* de estar siempre más o menos al servicio de los poderes, ya que las normas que se presentan como límites son las normas aceptables, quiere decir que no hay personas sin normas sociales, pero sí hay personas que están por fuera de las normas dominantes o hegemónicas. De esta manera, formar parte de la sociedad significa compartir su verdad, que no es más que convivir con su orden.

Por lo tanto, para que se sustente algo del acto pedagógico, el maestro — como lo anuncia Durkheim, *la generación adulta*— debe sostener el límite: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social” (Durkeim, 1924: 70). Cuando decimos límites estamos hablando de prohibiciones, de disciplina; algo del desaliento, algo que haga obstáculo a los caprichos, vanidades, violencia que de permitirse pondría a un sujeto fuera de las redes sociales. Como lo anuncia Hegel: “La civilidad (...) es la liberación y el trabajo de la más alta liberación (...) Esta liberación es en el sujeto el *duro trabajo* contra la mera subjetividad del proceder, contra la inmediatez de los instintos, así como contra la vanidad subjetiva del sentimiento y contra la arbitrariedad del capricho” (Hegel, 1820/1937: &187).

La educación es paradójica; es decir que desde el lado positivo de este proceso, estos límites están para que más adelante uno se libere, para identificarse en función de esas marcas, para responsabilizarse, para poder conducirse solo, para criticarlo. La contraposición entre obligación y libertad, la tensión entre educar en lo que debe ser y dar un lugar a otro, en el marco de la organización de una comunidad, es una constante política de todo acto educativo (Cerletti, 2008:14). Esta tensión, aunque construida desde una perspectiva diferente, la encontramos en la base del proyecto político y educativo de la Ilustración. Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición iluminista consistía en satisfacer, por un lado, el objetivo de autonomía del sujeto –servirse de la propia razón sin tutela ajena– y por otro, la necesidad social de que ese sujeto sea gobernable. La magnitud de esta contraposición ya había sido percibida por Kant en el célebre opúsculo *Was ist Aufklärung?* (¿Qué es la Ilustración?) y puesto de manifiesto en el *dictum* que le atribuye a Federico II de Prusia: “razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero ¡obedeced!”.

De hecho, el ideal moderno de la educación se ha organizado alrededor de estos dos polos, propósitos centrales que sostenían aquella tensión de la Ilustración, la idea de formación y trans-formación. Sintéticamente, por un lado se promueve un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y por otro se aspira a que este sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante (Cerletti, 2008: 28).

Podemos aventurarnos a decir que la educación intenta que cierta continuidad sea asegurada. Educar es pensar en un futuro para el otro dentro de una red social. Educar es organizar un territorio, es delimitar, poner fronteras, defenderlas y echar a los que hacen peligrar dichas barreras para lograr que el comportamiento de cada uno de los “autores” de la vida social sea relativamente previsible, pues dicha previsibilidad posibilita la convivencia humana. Así, la integración desde la infancia es realizada de acuerdo a un conjunto de prescripciones y normas que son las dominantes y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o se modifique de una manera permitida o tolerada). La irrupción de lo diferente, en tanto novedad frente al *estado de cosas*, siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que *debe ser* contrarrestado o asimilado de alguna forma porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles (Cerletti, 2008:16).

De este modo, la intervención como acto educativo tiene un objetivo divisible en dos aspectos: por un lado produce formas de experiencia de objetivación, de lo externo –el juego–; y por otro lado, produce formas de subjetivación, de lo interno –de sí mismo– en las que los individuos pueden constituirse en sujetos de un modo particular.

En este proceso, además de aprender algo “exterior” —los saberes del juego (las reglas)— se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo. Aprendiendo el significado y el sentido del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que significa ser un jugador. Es decir, que hay un gran esfuerzo del profesor por transmitir modos de comportamiento. El niño juega, pero al mismo tiempo la intervención en el juego produce al niño (Nella, 2011).

Enseñar

La relación entre maestro y alumno que hace referencia al proceso que podemos llamar “enseñar” puede rastrearse en los relatos de la mitología griega, principalmente en la Odisea de Homero (1963), donde en el Canto 2 y 3, la diosa Atenea toma la figura de Mentor, amigo de Ulises, para guiar e instruir a Telémaco, hijo de Ulises, en la búsqueda de su padre. Es allí donde Mentor lo ayuda a develar el mundo. Tal fue la figura de este personaje que pasó a ser de un nombre propio a nombrar, en la actualidad, a aquel que es un guía, preceptor o consejero.

Enseñar proviene del latín *insignare*, compuesto por *in* (en) y *signare* (señalar hacia), lo que implica brindar una orientación sobre qué camino seguir. *Signare* viene de *signum*, significa “seña”, palabra indoeuropea que deriva de “*sekw*” que significa seguir, es decir, “marca a seguir”.

A diferencia de la educación, podemos decir que esta relación puede darse entre adultos y jóvenes, entre adultos, y de jóvenes a adultos, ya que la función de la enseñanza es poner al alcance de otros elementos culturales a los que no han tenido acceso, dejando las decisiones y trabajos resultantes en sus manos. Esto implica poner al sujeto en contacto con el mundo con claves para su interpretación.

Para que haya un acto de enseñanza no es tan importante *qué* se muestra o devela, sino que aquello que se marca sea algo difícil o ignorado. Así lo anunciaba el pedagogo francés que se hacía llamar Alain, seudónimo de Emile Chartier

(1868-1951): “El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner entre sus manos ‘su propio aprendizaje’, en vez de adiestrarlo desde afuera. Con ese objeto, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades naturales” (citado por Château, 1959: 323). Por lo tanto, hay que rescatar *lo difícil* para sostener allí algo del acto de enseñanza. Lo que Alain sostiene es que lo que va a producir algo en términos de vínculo de enseñanza tiene que ver con las dificultades y sus posibilidades de resolución, es decir, “dejar al niño cara a cara con las dificultades”, y así “las lecciones adoptan el rostro de la necesidad” (citado por Nuñez, 2003: 35).

Eso que Alain llama *lo difícil* es lo que denominamos como el *problema en el juego*. Un problema es aquello que perturba un orden dado, que uno busca restablecer. Cuando a los niños y niñas les preguntamos² qué te divierte de tal juego nos responden: meter goles, saltar la soga, correr a ver si me atrapa, quemarle las bolitas, que soy la maestra y ellos los alumnos, etc. Se entiende que eso que identifican como divertido en un juego es el *problema* que tienen que enfrentar.

Al comenzar a jugar un juego, el conocimiento explícito de las reglas se transforma en un conocimiento implícito, adquiere un sentido pragmático, en el cual las mismas se subordinan a la práctica del jugador. Esto supone dos contrapuntos importantes en nuestra experiencia de juego, lo que John Dewey (1959) llama “el hacer” y “el sufrir”, donde el problema se impone en nuestra experiencia como obstáculo. Debemos sufrir el desafío del problema para alcanzar nuestro objetivo, y sucesivamente, nuestro hacer es una respuesta a nuestro sufrir. Cuando hay un equilibrio entre hacer y sufrir, entre habilidad y desafío, pareciera que nos encontramos con esa tensión agradable. Y es a través de la experiencia que identificamos si los desafíos en los juegos son muy fáciles, muy difíciles o justos; por lo que habría una continua “recalibración” para que el problema planteado continúe siendo interesante.

Al preguntarnos “cómo se hace lo que tenemos que hacer” en un juego, la respuesta proviene de las reglas. Si bien hacen más difícil el logro del objetivo del juego limitando los medios al alcance de los participantes, las reglas estructuran

² Las respuestas de los niños que se mencionan provienen de las entrevistas llevadas a cabo en el proyecto de investigación “**El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas**”, UNLP. Director: Ricardo Crisorio.

el problema que es *posible* resolver. El *ser posible* no lo está confirmando la resolución sino que funda un estado de incertidumbre, de riesgo, generando un estado inicial de tensión. Así, al decidir jugar, uno se lanza a lo incierto y a la responsabilidad de los movimientos que acabarán dibujando la situación. Este estado de incertidumbre implica una decisión: entrar en el juego y la actividad en sí no es más que una serie de decisiones. La decisión implica la fragilidad de una situación, ya que la elección de no participar hace que el juego no acontezca, pero al mismo tiempo el decidir embarcarse da riqueza a la misma, puesto que al tratarse de un juego permite disponer los términos de otro modo, innovar. Por lo tanto enseñar a jugar juegos no puede tratarse de imponer, sino solo de proponer, para permitir que el juego se enriquezca con nuevas dimensiones, o que se generen nuevas actividades que van más allá del juego pero que se benefician del interés del niño (Brougère, 2003: 233).

En esa decisión de búsqueda de lo “inesperado” se atraviesa el campo de lo esperado alrededor de ese juego de la espera, es decir, se espera lo inesperado. Sin duda, el jugador no puede determinar con exactitud lo que ha de conseguir; se introduce en un proceso de decisiones, en donde una vez iniciado, sigue su propio camino. Y esto es así porque al jugar hay una pérdida de vínculos entre medios y fines. No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a nuevos fines. Y tampoco es de esta manera porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo un juego, sino que se realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la propia satisfacción que provoca el hecho de jugar. El mundo exterior es transformado de acuerdo a nuestros deseos en el momento de jugar.

Pero para sostener lo dicho hasta ahora con respecto al juego falta una característica más: que es *innecesario* en el sentido de los “modos de producción”, es decir, en bienes cuantificables y valorables en términos económicos de mercancía, lucrativo, como por ejemplo el aumento del capital de figuritas o bolitas si es que estaban apostadas. Acá nos referimos al juego cuyo fin es la búsqueda subjetiva de placer, de alegría, de risa. Desde la lógica utilitaria jugar es perder el tiempo; desde la lógica de la subjetividad, jugar es ganar el tiempo. Así pareciera ser que hacer algo que nos divierte persigue una “lógica de la gratuidad”, pero que para nada es arbitraria o caprichosa, ya que ese hacer algo es de manera *voluntaria*, hay

un proyecto, un designio, un deseo no forzosamente meditado. La ausencia de consecuencias “utilitarias” hace del juego un espacio de experiencias sin riesgos que proporciona la oportunidad de ensayar combinaciones, de experimentar y explorar.

Transmitir

Ahora bien, hay algo del juego que parece no poder ser enseñado, pero que sí es aprendido, eso que Víctor Pavía (2006) va a llamar modo lúdico de jugar. Es decir, cómo enseño a alguien que “lo que vamos a hacer ahora no tiene que ser connotado como debería ser connotado si no estuviéramos jugando”, lo que Bateson (1991) llama metacomunicación, esa comunicación que me permite dar a entender que “lo que estamos haciendo es un juego”; eso que me permite deducir que una lucha lúdica entre amigos nunca va ser una pelea. La cuestión acá es cómo anotar que lo que sigue no es *en serio*. El acento está puesto en esta ocasión en aprender el cómo más que el *qué*. Este *cómo* no es intelectual, sino más bien experiencial.

Acá recorro al término de *transmisión* no en el sentido mecánico o físico, sino con el significado que le dio Lacan en el manuscrito de 1969 llamado *Dos notas sobre el niño*, que dice:

La función de residuo que sostiene (y al mismo tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una *transmisión* –perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades– que es la de una constitución subjetiva, que implica la relación con un deseo que no sea anónimo (Lacan, 1969/2010: 56).

Utiliza aquí el término transmisión como aquello que desborda el contenido, haciéndolo casi una excusa. Lo que se transmite no es la satisfacción de una necesidad biológica sino un deseo, deseo que no es anónimo sino que nombra, lo nombra. Acto en el que uno reconoce al otro como digno de confianza, de que algo se espera, en la medida en que se le muestra o se le da algo. Algo se da en lo que le ofrece o se pide; va más allá de la cosa en sí. Lo que se agrega es un valor deseante.

Así el prefijo *trans* de la palabra transmisión designa eso que sobrepasa los límites: es lo que desborda, lo que se desplaza. Lleva la forma de un don, no en el sentido de donativo o que constituye una deuda, sino que es la adjudicación de un sentido a eso que se da o se pide.

Ahora bien, en la búsqueda de ese don como acto y que entendemos que no es enseñar, evoco a Sócrates, no por su relación con el saber que se hacía llamar ignorante, sino desde su relación con el acto de transmitir. Él fue condenado a muerte por enseñar en tanto que afirmó que “nunca fui maestro de nadie” (citado en Kohan, 2008), pero a su vez debió reconocer que sus “seguidores” aprendían de él. Sócrates da tres argumentos por los que afirma que no cumplió el rol de maestro: (a) no recibió paga alguna, (b) *no enseñó* conocimiento alguno, y (c) siempre se dirigió a los demás, tanto en público como en privado, en una relación simétrica entre el que sabe y el que ignora.

Lo que Sócrates sabía no es un saber de conocimiento ni de palabras, sino—dirá Walter Kohan (2008)— es un principio de vida, algo que su cuerpo transpira; se trata del significado y sentido de vivir de determinada manera, de llevar una vida de acuerdo con la filosofía que él mismo inventa. No hay nada para enseñar, a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida, pero que a su vez no puede ser “bajada didácticamente” (Kohan, 2008: 32). Es decir que no consiste en un saber de contenido, sino en un saber de relación. Enseñar filosofía exige también hacerla, practicarla, vivirla. La cuestión es entonces que vivir la filosofía, en nuestro caso el juego, exige hacer partícipe de ella a otros. Por eso el choque es inevitable, nos dirá Kohan, porque su modo de vida afecta significativamente el modo de vida en que los otros viven.

Lo que es notorio es que el jugar, como la filosofía de Sócrates, no se puede reducir a la enseñanza de contenidos. Sócrates sale a vivir su vida, a ejercitar su gesto filosófico; el nuestro es el de jugar, y es ese gesto el que inaugura y da sentido a la escena pedagógica. Es solo un gesto, una relación con el conocimiento y no un cuerpo de conocimientos. Así, el profesor al jugar dispone las condiciones en ese juego, en donde los otros jugadores verán valor y sentido. Quien enseña en el sentido socrático, es decir, quien transmite, afirma un gesto, y puede ser que quien aprenda lo perciba, acepte la invitación y, eventualmente, lo recree.

Conclusiones

Hasta acá hemos anunciado que el jugar es un hecho del lenguaje y solo tiene sentido en su uso. Cuando el niño adquiere el lenguaje, lo hace únicamente para hacer cosas con palabras, con el propósito de comunicarse. Al nombrar la palabra “juego” uno intenta influir en la forma en que el otro pueda entender una acción o cosa; así, uno de los significados y sentidos que puede adoptar

dicho término es el de entrar en un discurso que no conlleva riesgos para el niño, no implica consecuencias reales, es una práctica de discurso protegida, es solo un juego de discurso, es decir, un *discurso de juguete*. Como todo discurso, necesita de un orden, pero con la salvedad, como lo afirmaba Graciela Scheines, de que se trata de un *nuevo orden*, ya que para poder jugar “es necesario (...) interrumpir el orden de la vida ordinaria, destruirlo temporalmente para fundar, en el vacío que queda en su lugar, el orden lúdico” (Scheines, 1998: 36).

Lo que debemos subrayar hasta aquí es que al ser el juego producto del lenguaje, el orden es necesario: pensar el jugar juegos sin un orden (del discurso) sería incomprensible y su situación insostenible. Suele escucharse que “se juega sin obligación”—¡seguro!—; pero justamente, lo extraño es eso: ¿Por qué si uno no está obligado, viene a jugar? ¿Por qué existen tendencias de juegos connotados con lo femenino y lo masculino? ¿Por qué jugamos como jugamos? ¿Ausencia de obligación? ¿Ningún poder aparente dicta este deber? Si fuera así, estamos ante una incógnita. Pero aquí la palabra incógnita designa a un conjunto de desconocimientos acerca de las lógicas ideológicas que obligan a alguien a jugar a tal o cual cosa sin estar al principio obligado a ello, es decir, sin tener conocimiento subjetivo de las razones objetivas de su obligación o al menos no poder dar nombre y apellido de quien lo exigió. Así, la construcción de un orden social, va a sostener Jacques Rancière, implica el olvido de su represión, de ese momento originario en que ese orden se instituye. Esta amnesia de la represión procura arrastrar consigo la contingencia constitutiva de todo orden social (citado por Retamozo, 2011). Justamente de esto se trata el acto de educar, de instituir, que solo resulta posible a través de la represión (como violencia simbólica originaria) de alternativas que estaban igualmente abiertas a otras posibilidades. Es inculcarles un *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 1995) y una identidad conforme a los requisitos de la vida social; un orden, es decir, valores, modos de vida, formas de pensar, desear y de actuar, una ideología; y que una vez que el proceso de institución ha sido exitoso, y avanza el olvido de la contingencia, el sistema opera con una lógica delimitada. De esta manera, en el marco del juego escolar cabe señalar que los modos de jugar de los niños corren el permanente riesgo de que si no cumplen con el orden del adulto, pueden ser sancionados.

Es importante destacar que en este *habitus* está inmerso también el maestro, por lo que va a poder ver una realidad y no otra, ya que al ser ideológica adquiere

un estatuto de verdad. Sin olvidar que el maestro a su vez porta la *misión* del Estado de propagar dicha ideología al ser este su empleador. Con esto quiero decir que este bloque compacto simbólico no cae verticalmente, de arriba para abajo. Son bloques multidireccionales. No son los docentes que “oprimen” a los alumnos, ni los directores que someten a los docentes, sino que todos ellos están sujetos en el interior de esos macizos bloques de lenguaje-comunicación-poder. Ciertamente no todos ocupan la misma posición relativa en esta red y, por lo tanto, estarán afectados de diversas formas por ella, pero no debe entenderse ese proceso en términos de “opresión” o “tiranía” de unos contra otros (Kohan, 2004:91).

Sin embargo, el rol del maestro ante el acto de educar lo abarca el preguntar. Si bien lo real existe, no habla: hay que interrogarlo. Este interrogar no es más que mostrar el terreno de la violencia simbólica originaria de la relación de poder a través de la cual esa institución tuvo lugar, y así mostrar el momento de contingencia radical, es decir, reinscribirlo en el sistema de opciones históricas que fueron desechadas. Lo que Ernesto Laclau llamó “recuerdos de la contingencia” (Laclau, 2000: 51) nos permitirá abrir espacios de reconfiguración de la estructura social y recuperar el rol político del maestro. Si esto fuera así, uno puede comenzar a preguntarse ¿cómo se llegó a considerar a la competencia como la fuente de emoción lúdica por excelencia? ¿Cuál es el sentido predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? ¿A qué se debe? (preguntas extraídas de Pavía, 2011)³

En cuanto al acto de enseñar y transmitir no significa que se trate de dos propiedades diferentes del oficio del maestro, sino que se trata de dos dimensiones del uso del lenguaje en dicho oficio. La primera, el enseñar, se trata de una *comunicación de primer orden*, hace referencia a exponer, explicar y señalar los problemas a enfrentar; el acento está puesto en el *qué* se va a jugar; a lo que Víctor Pavía llamó “rasgos variables de la *forma* de un juego” (Pavía, 2011a). El transmitir supone una *comunicación de segundo orden* ya que pretende introducirse en una ficción, el *modo lúdico* (Pavía, 2006; 2011a), y a partir de allí construir otra realidad. Realidad que nos devela el trabajo de

³ Preguntas extraídas del texto de Víctor Pavía (2011b).

Corbera (inédito), como el permitirse tolerar las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige, festejar logros propios y ajenos de igual manera, reírse de los errores propios y hasta hacer alarde de las incapacidades, negociar, pedir “pido gancho”, entre otras. Cuando el niño juega aparecen otros tiempos, figuras, olores, intenciones. Si estos olores, tiempos, intenciones ya están fijados como fin se estaría perdiendo su potencialidad. Si bien la incertidumbre del juego no puede dejar de inquietar al profesor que desea conducir a los niños en una dirección precisa, deja al descubierto la dimensión paradójica del mismo, que solo puede aportar toda su riqueza si la situación lúdica permanece abierta, por tanto incierta en el nivel de los efectos. De esta manera invitamos a pensar en una Educación Física (como campo de saber) que nutra al juego, ya que adoptó el compromiso de su transmisión cultural.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brougère, G. (2003). Juego. En J. Houssaye (Coord.). *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Brougere, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 2(4), Octubre. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante.
- Chaâteau, J. (1959). Alain. En VVAA. *Los grandes pedagogos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corbera, C. (Inédito). *Indicios de modo lúdico: una invitación para la observación de la conducta motriz*.
- de Hipona, A. (2003). *El Maestro o sobre el lenguaje*. Madrid: Trotta. Edición y traducción de Atilano Domínguez.
- Déotte, J. L. (2013). *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- Dewey, J. (1959). Experiencia y pensamiento. En *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1924). *Educación y Sociología*. Madrid: De la lectura.
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. *El Rey está desnudo, Revista para el psicoanálisis por venir*, 5.
- Hegel, G. F. (1820/1937). *Líneas Fundamentales de la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Homero (1963): *La Odisea*, México, D.F.: Compañía general de ediciones.
- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Leartes.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lacan, J. (1969/2010). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y texto 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nella, J.(2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 16(27), 37-49.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V. (2011a). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: Amsafe.
- Pavía, V. (2011b). Sobre determinados rasgos variables de la “forma” de un juego. En *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: Amsafe.
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en

Jorge Daniel Nella

perspectiva latinoamericana. *Ciencia Ergo Sum*, 18(1), 81-89, marzo-junio.
Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Buenos Aires: Crítica.