

Título: Sobre lo real en el juego: los límites del sujeto y el enseñar a ficcionar

Autor: *Rodrigo Peruzzaro, rodrigo.nperuzzaro@gmail.com. I.S.F.D N°84, N° 19, ISFD Quilmes, Mar del Plata e I.S.F.D y T N° 81, Miramar*

Resumen

Conceptualizar al juego como práctica corporal implica pensar y problematizar a partir del análisis de la cultura en la cual fue creado y, entonces, en la que también se reproduce -sobre todo a través del sistema educativo de masas-, es decir, observar a partir de las relaciones sociales en que se realiza la práctica en tanto expresión de intereses de clase.

En la forma social actual, son los intereses particulares de una clase social particular los que dominan estas relaciones -capitalistas- a partir de la forma que toma el trabajo que produce valor. En este mismo sentido consideramos que el juego, en tanto forma de mercancía -como el trabajo-, se realiza al interior del sistema educativo como herramienta, vehículo, facilitador, mediador, por el hecho de ser considerado, tanto en su aspecto “teórico” (escasa producción científica sobre el problema del juego), como en su aspecto “práctico” (no portar de inmediato utilidad alguna), por ser una forma menos violenta de mediar las relaciones sociales reales. Qué mejor que la situación sea “lúdica”.

Considerar entonces los límites del sujeto en la enseñanza del juego implica una crítica a las teorías que fundamentan la transmisión de formas lúdicas, sintetizadas en formas de medios para, o con la intención sujeta a la apropiación de conceptos “jerárquicamente” más significativos en relación a los que podrían ser propios de esa práctica y, más aún, para poder pensar en otra estructura conceptual, una que aborde lógicamente al juego, como potencia de intereses sociales generales, los de jugar por jugar.

El objetivo que persigue este trabajo es el de abstraer uno de los elementos del mismo, la ficción, para pensarlo en tanto parte necesaria de la acción corporal propia de esa práctica y con ello, de la necesidad de enseñarlo, como así también una crítica al modo lúdico que presenta Pavía y la conceptualización que despliega Scheines sobre la ficción en el juego.

Palabras claves: juego, enseñanza, ficción e ideología.

Ponencia

La ideología en su forma de “situación lúdica”

Se nos presenta la necesidad de mirar al juego en su expresión concreta, en cómo se enseña, en qué dicen los autores y las autoras de él, de observar y criticarlo. Esto nos permite poder pensar cual es el sentido de su existencia, entonces, para qué se utilizan -en tanto valor de uso cultural-, es decir, cómo lo incorporan las personas -a partir de qué conceptualizaciones-. Un análisis de las teorías que fundamentan su lugar en la reproducción general y de masas nos permitirá entender porqué el desarrollo de la sociedad necesita de creaciones culturales que sostengan -y contengan- ideológicamente las formas particulares de cómo procesar lo real.

Las ideas se expresan en estas formas de relaciones y las prácticas corporales, en tanto prácticas culturales que constituyen figuras históricas determinadas por ciertas formas de problematización que definen objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo, y cuyo estudio, a la vez, es la manera de analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general (Crisorio, 2022, p. 10), sostienen una íntima relación con las lógicas dominantes de una época determinada, es decir, se constituyen en el dominio del pensamiento, parafraseando a Marx. Es por ello que sostenemos en estas líneas que así como está planteado el problema del juego y su enseñanza, encontraremos a corto, mediano y largo plazo el espejismo de la reproducción ideológica, es decir, el de continuar adjudicando a una práctica cultural la responsabilidad de oficiar como medio de transporte de fragmentos de sustancia humana.

La crítica entonces se dirige hacia la necesidad de seguir sosteniendo una teoría religiosa del juego. La adjetivación no tiene que ver con entenderlo como todopoderoso, sino con la necesidad de expresar la relación causal entre lo que se dice y se hace cuando se dice y se hace “juego” en las instituciones del sistema educativo formal e informal (no es el lugar para desplegar esta determinación, pero sí debemos decir que lo que se encuentra en la práctica como situaciones lúdicas, en lugar del juego como práctica corporal, no presenta distinciones entre el patio de la escuela, una guardería, un festejo de cumpleaños, un merendero barrial o una sala de nivel inicial), para así pensar que teoría produce una transformación concreta de la práctica en tanto valor cultural. Sobre todo si se sigue pensando al juego como una determinación general de la infancia o, como expresa Garvey (1985) -referencia del diseño curricular actual para el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires-, “mi propósito, en este

libro, es mostrar al juego infantil de un modo nuevo, exponer su naturaleza sistematizada y regida por reglas, que es, a un tiempo, producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura” (p. 9).

La liturgia de la situación o actividad lúdica es la forma concreta que toman los discursos que justifican la política educativa, sobre todo en el nivel inicial, cuando se sostiene que las y los niños deben participar en propuestas de juego de carácter inclusivo que respete las diferencias y potencie las oportunidades¹ o cuando se afirma que en la enseñanza de los contenidos de este bloque se espera promover en niñas y niños, la construcción del “saber jugar” al tiempo que aprenden distintos tipos de juegos donde se priorizan actitudes de cooperación, de intercambio constructivo, de ayuda mutua y superación². Luego desaparece por completo de la vida curricular. Algo similar se observa en las formas generales por las cuales las personas se incorporan o son incorporadas en esta forma cultural -recuerdo a una estudiante de cuarto año del profesorado en Educación Física decir: el problema en mi casa comenzó cuando compramos el Estanciero y nos pusimos a jugar-.

Entre Scheines, Marx, Pavía y Engels: lo real, la ficción y el sujeto

[...] sustituye la naturaleza real y las relaciones sociales realmente existentes por el compendio filosófico de todas las categorías o nombres filosóficos de estas relaciones en la frase de “*la substancia*”, ya que, al igual que todos los filósofos e ideólogos, ve en los pensamientos, en las ideas, en la expresión ideológica sustantivada del mundo existente el fundamento de este mundo

[...]

K, Marx y F. Engels, (1974) “La ideología Alemana”, ediciones Pueblos Unidos

Pensar en los saberes de la práctica corporal juego, en el sentido de entenderlos como saberes valiosos para quienes practican el jugar, nos conduce a dos críticas necesarias: por un lado, si es la práctica la que hace al sujeto, el “modo” en que estos accionan, así como lo presenta Pavía y que puntualizamos más adelante, debería portar una relación dialéctica con la lógica

¹ DGCyE. (2022). Diseño curricular para la educación inicial. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-inicial/educacion-inicial/disenos-curriculares-inicial>

² Idem.

de saberes que constituyen a la misma, es decir, el modo no podría ser, desde esta óptica, “de los sujetos”. Por el otro, si la realidad o lo real de esos sujetos son sus determinaciones materiales, es decir, las relaciones sociales que los hacen en esta particular forma social, la ficción no puede ser presentada como “otra realidad”, sino que debe ser un atributo de la propia práctica que modifica y ordena la acción corporal en el sentido de sus saberes lógicos. Graciela Scheines se enreda al presentar a la ficción como una forma particular de la realidad o, lo que es lo mismo, como otra realidad, sobre todo si esto se realiza con el fin de pensar que una misma teoría puede explicar lo real de la vida y lo ficcional del juego como dos asuntos que se relevan.

Avanzando en estos dos despliegues observamos que la teoría presentada por Víctor Pavía, inclusive la elección metodológica de distinguir forma y modo lúdico, choca con los límites propios de la ideología en el sentido que lo presentan Marx y Engels en la cita que inicia este apartado. Pues sí modo pertenece al orden estricto del sujeto (vinculado con el uso de la palabra “juego” como verbo conjugado: yo juego) (Pavía, 2006, p. 41), la pregunta que cabría es: ¿a qué sujeto? ¿Al sujeto de qué substancia? El problema que subyace a partir de este interrogante resulta la contradicción de separar modo y forma, más aún si ello es presentado para diferenciar por oposición al sujeto de la práctica, ya que para la forma de proceder aquí, no se parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida (Marx y Engels, 1974, p. 26), con lo cual, así pensado, supone a sujetos ya realizados con la potencialidad de ingresar a una práctica más allá de sus determinaciones generales e inmediatas, idea que choca con las propias limitaciones de la forma social en la cual esos mismos son educados, la propiedad privada.

Oponer a la práctica del sujeto y a la inversa, nos conduce al mismo enredo teórico, ya que bajo esta forma se reproducen dos ideales -tanto del juego como de los jugadores- difíciles de conciliar en el marco de la enseñanza, y que aparecen como contradictorios. Por un lado nos lleva a considerar que el sujeto porta libertad para elegir (Pavía, 2006, p. 42), cuando asumimos que es en ausencia de relaciones libremente asociadas el marco contextual en el cual los jugadores son ingresados a la práctica, por lo tanto sería muy difícil suponer que esa “libertad” supone o contiene la “perspectiva personal” -del sujeto-, simplemente porque ello no es real. Por otro lado el análisis del autor supone a la práctica en esta misma lógica

contradictoria, cuando afirma que es a partir de lo señalado más arriba lo que contribuye a explicar en parte la fuerza incentivadora del juego (Pavía, 2006, p. 42), es decir, al juego como medio para potenciar lo particular del sujeto (su actitud, el deseo, la satisfacción de una necesidad singular). También coloca al sujeto como determinación principal cuando explica que el modo lúdico de jugar no tiene presencia per se en todos los juegos ni en todas las situaciones de un mismo juego -individuación-. Es una decisión y, en el caso de los juegos grupales, un acuerdo referido a que la situación que los involucra “no es de verdad” (Pavía, 2006, p.104), inclusive otros autores en el mismo libro refuerzan la idea, Luis Felipe Brito Soto sostiene que el “modo” de jugar es el punto focal para centrar nuestro interés, y guardar cierta distancia a la “forma” de los juegos (Brito Soto, 2006, p. 23)³.

Similar es la situación en la que Scheines nos va a presentar la categoría de ficción como forma en lo real, el jugar, es decir, como una actitud, otra vez, propia de los sujetos o que sólo ellos pueden realizar -forma en sí-. En el capítulo titulado Milan Kundera: los juegos del amor, del libro Juegos inocentes, juegos terribles, son ambos autores los que vuelven a colocar al sujeto por delante de los saberes propios de la práctica al momento de plantear una relación causal, en este caso, del juego y de la vida (Scheines, 1997, p. 150). El problema teórico aquí se despliega en relación a la contradicción, o no, de los conceptos de realidad y ficción, en el sentido de pensar a la ficción como una forma de lo real, o a la ficción como una modificación de lo real, o a la ficción como la oposición a lo real. Aquí consideraremos a la ficción como una necesidad de la práctica al momento de ser practicada, es decir, que la ficción no sólo no es una modificación de lo real, sino que, con lo real, ficcionamos para poder jugar. La ficción es una potencia del juego.

Son Marx y Engels en la ideología alemana quienes también nos aportan explicaciones para poder superar este obstáculo al afirmar que allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el *saber real*⁴ (Marx y Engels, 1974, p. 27). Con esto queremos sostener que la ficción es un saber del juego en el sentido de ser un elemento constitutivo del mismo, algo que se observa ha perdido el deporte en tanto hoy es una rama productiva más de valorización del capital (lo real), que debe ser enseñado, es decir, que no viene incorporado en ninguna naturaleza. Con esta idea también destrabamos la conceptualización que realiza Sheines al

³ Citado en el libro de Víctor Pavía en el apartado: “Un modo que nos involucre” en “Tres reflexiones iniciales que son más que un prólogo”.

⁴ La cursiva es nuestra con el fin de potenciar el saber.

momento de sostener que el juego provoca el pasaje: las máscaras abren un espacio nuevo, inician otro viaje. Las máscaras son pasajes (billetes para viajar) que hacen posible el pasaje a otra realidad... O a la más auténtica, secreta, profunda realidad (Scheines, 1998, p. 152). El juego es parte de lo real, de la realidad, que necesita de la potencia de la ficción para desplegarse, a saber: es la ficción, como los acuerdos, el problema y la acción o las acciones, las que hacen al juego o a las formas de juego que pretendemos enseñar, formas éstas valiosas de la cultura, las que hacen a los sujetos y no las que los sujetos “hacen” con lo que traen.

La ficción en el juego no puede ser un fingimiento de la realidad o de lo real de los sujetos, sino la forma de habilitar una situación que hace que los sujetos decidan realizar ese momento jugando, es decir, poniendo en acción su cuerpo creando un problema, una trama, acordando la forma y los límites de la acción corporal y siendo coherentes en esa acción, es decir, a ficcionar se enseña para que la práctica no quede atrapada en alguna forma de substancia del sujeto, es decir, en alguna forma de propiedad privada que, como consecuencia, la anula como práctica de la cultura.

Referencias

Crisorio, R, A.L Rocha Bidegain y A. Lezcano (Coords.) (2021). Enseñanza y Educación del cuerpo. La Plata: EDULP

Garvey, C (1985). El juego infantil. Ediciones Morata

Marx, K y Engels, F (1974). La ideología Alemana. Ediciones Pueblos Unidos y Ediciones Grijalbo, S. A

Pavía, V (2006). Jugar de un modo lúdico. Ediciones Novedades Educativas

Scheines, G (1998). Juegos inocentes, juegos terribles. Ediciones Eudeba