



El sentido de las “prácticas lúdicas” en Educación Física

The meaning of “ludic practices” in Physical Education

O sentido de “práticas lúdicas” na Educação Física

Nicolás Viñes

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 nvines@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-5423-1846>

Maria Cecilia Renati

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 mrenati@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-5252-0559>

Soledad Luján Perazzo

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 sperazzo@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-2850-9613>

Juana Inama

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 jinama@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-1090-4233>

RESUMEN:

El trabajo presenta avances de una investigación que hace eje en las perspectivas teóricas sobre el juego en tanto contenido a ser enseñado, en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la formación superior en Educación Física en Argentina. Puntualmente, el escrito trabaja sobre 3 DCJ, dado que nominan sus asignaturas como “Prácticas lúdicas” y, por ello, presentan sentidos actuales de lo que se busca analizar en el presente trabajo, lo “lúdico” en tanto categoría. Para este análisis, primero, se presentarán algunas críticas interesantes de Grillo acerca de pensar lo lúdico como una cualidad natural y de Rivero en torno al

Recepción: 29 Junio 2022 | Aprobación: 15 Septiembre 2022 | Publicación: 01 Octubre 2022

Cita sugerida: Viñes, N., Renati, M. C., Perazzo, S. L. y Inama, J. (2022). El sentido de las “prácticas lúdicas” en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e240. <https://doi.org/10.24215/23142561e240>



uso adjetivado que se hace del concepto, debido a que presentan miradas locales que discuten directamente con el sentido que circula en los diseños. Segundo, se desarrollarán las ideas de Benveniste debido a su utilidad teórica al momento de pensar lo lúdico superando las críticas mencionadas para luego avanzar con el análisis de los currículos de la formación respecto de lo lúdico y así poder triangular las categorías sociales y las analíticas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Lúdicas, Lúdico, Juego, Curriculum, Formación.

ABSTRACT:

This paper presents advances of a research that focuses on the theoretical perspectives on the game as content to be taught, in the Jurisdictional Curriculum Designs (Diseños Curriculares Jurisdiccionales, DCJ) of higher education in Physical Education in Argentina. Specifically, this work is focused on three DCJs, since they name their subjects as “Ludic practices” and, therefore, represent up-to-date meanings of what this paper seeks to analyze: the “ludic” as a category. For this analysis, first, some interesting criticisms by Grillo are presented, about thinking of the ludic as a natural quality, together with Rivero’s critical perspective on the adjectival use of the concept; this choice because both offer local views that directly discuss the meaning that circulates in the designs. Secondly, Benveniste’s ideas are developed, as they prove theoretically useful at the moment of thinking about the ludic, overcoming the aforementioned criticisms, in order to later advance with the analysis of the training curricula regarding the ludic for a triangulation with the social and analytical categories.

KEYWORDS: Ludic Practices, Ludic, Game, Curriculum, Training.

RESUMO:

O artigo apresenta os avanços de uma pesquisa que se concentra nas perspectivas teóricas ao redor do jogo como conteúdo a ser ensinado nos Desenhos Curriculares Jurisdiccionais (DCJ) do ensino superior em Educação Física na Argentina. Especificamente, o documento funciona em 3 JCDs, uma vez que eles nomeiam seus temas como "práticas lúdicas" e, portanto, apresentam os significados atuais do que procuramos analisar neste trabalho: o "lúdico" como uma categoria. Para esta análise, em primeiro lugar, apresentaremos algumas críticas interessantes de Grillo sobre o pensamento lúdico como qualidade natural e de Rivero sobre o uso adjetival do conceito, já que eles apresentam visões locais que disputam diretamente o significado que circula nos desenhos. Em segundo lugar, as ideias de Benveniste serão desenvolvidas devido à sua utilidade teórica ao pensar em ludicidade, superando as críticas acima mencionadas, a fim de avançar com a análise dos currículos de formação em relação à ludicidade, a fim de triangular as categorias sociais e analíticas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Lúdicas, Ludicidade, Jogo, Curriculum, Formação.

UNA POSIBLE APROXIMACIÓN TEÓRICA A LO LÚDICO

En el marco de una investigación que indaga los significados del juego en la formación de profesores en Educación Física en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de las distintas provincias argentinas, la pregunta que orienta este trabajo es ¿cuál es el sentido que le asignan los DCJ al término lúdico cuando lo utilizan?

En la bibliografía disponible y en uso vinculada a la educación del cuerpo en tanto posible campo delimitado, así como en relación a los debates respecto del juego y el jugar, hemos podido identificar al menos tres perspectivas que dan cuenta de diversos usos y sentidos que se le asignan a lo lúdico en tanto concepto. Para poder avanzar y dar respuesta al interrogante, es preciso aproximarse a algunos debates actuales en torno a su utilización. De este modo, tal y como plantea Grillo, resulta difícil encontrar una definición exacta en cuanto a lo lúdico en la literatura, en tanto “[...] no existe un consenso que defina exactamente el fenómeno lúdico, ya que coexisten varias teorías y preceptos utilizados por autores de diferentes áreas de los conocimientos [...]” (2018, p. 34).

Una primera perspectiva respecto del tema que nos convoca, de carácter biologicista, plantea lo lúdico como parte de la naturaleza del individuo, como una capacidad innata que emerge, y que es necesario estimular y desarrollar. El autor expone que, “en esta línea de pensamiento [...] lo lúdico sería una energía vital innata y necesaria que incita al juego y, a través de esto, el hombre se libera (a través de la libertad de expresión) de toda presión y coerción en un sentido biológico y cultural” (Grillo, 2018, p. 29). Si bien esta

perspectiva actualmente no está en vigencia ni masivamente aludida, es relevante nombrarla en tanto sí es posible hallar eventualmente referencias al instinto lúdico.

En este marco, otra perspectiva encontrada por este autor, implica pensar lo lúdico a través de la caracterización de las acciones, sean de un sujeto o de un colectivo, y, de este modo, el uso de este concepto adjetiva dichas acciones que se explican más allá de su condición de inmanencia. De aquí, Grillo (2018) manifiesta que la palabra lúdico se ha vuelto trivial y

[...] utilizada para adjetivar acciones de alegría, formato y clasificación de juguetes, obras de arte, métodos didáctico-pedagógicos”, como así también “[...] en discursos relacionados con festivales o fiestas, en elaboraciones culinarias e incluso en diversos anuncios relacionados con tours, viajes o estilos en decoración de interiores (p. 27).

Frente a estos casos lo lúdico termina siendo un adjetivo –positivo– que puede acompañar diversas acciones de la vida en sociedad, pues se lo usa como carácter de sustantivos que son asociados al tiempo libre de obligaciones y a ideas que frecuentemente se valoran positivamente.

Siguiendo esta perspectiva en la cual se señala lo lúdico como adjetivo de acciones de alegría, el aporte de Rivero (2012) expresa un análisis más detallado en torno a su adjetivación en donde afirma que “en principio, se puede decir que no tiene aspecto de sustantivo, aunque se lo utilice como tal, pues la simple mención sin artículo hace que luzca incompleto (hablar de lúdico no alcanza para entender de qué se habla)” (p. 62), por lo cual considera que, “el artículo que mejor le sienta es el indefinido, hecho que instala la sospecha de estar hablando de un adjetivo que califica, evalúa, considera que una situación reúne las condiciones necesarias para ser entendida como tal” (p. 62). Tal como expresa esta autora, lo lúdico, queda perpetuado como adjetivo, debido a que al nombrarlo aislado de un artículo se da por sabida una definición ausente.

En este punto, es interesante destacar que Rivero permite dar cuenta que la dificultad no es su uso adjetivado, sino que esto solo desvía el problema de un sentido que se articula gramaticalmente como sustantivo y se presenta en apariencia como tal pero no hace más que caracterizar a otro sustantivo y esto es, cuanto menos, engorroso. Por esta observación es que a continuación se intentará presentar una posible propuesta para superar este problema.

Siguiendo este desarrollo, Benveniste (1947)¹, en su análisis sobre el juego, reconoce lo lúdico en tanto estructura, debido a que plantea que su representación del juego, se constituye a partir del momento

en que, en latín, *jocus* (que resultó en nuestra palabra “juego”) reemplazó a *ludus*. El *jocus* es el juego-de-palabras (*jeu-de-mot*). La frase no sería, la complacencia; el *ludus* es propiamente el “entrenamiento” bajo todas sus formas: entrenamiento al estudio (de donde *ludus* en el sentido de “clase, escuela”) o entrenamiento para el combate, ejercicio militar (de donde *ludus* como “competición, juego circense”). La substitución de *ludus*, por *jocus* que sobrevivió, consagra un cambio de actitud respecto de aquellos ejercicios y competencias, caídos desde entonces al rango de simples «juegos» (1947, p. 2).

Es en este sentido, en que el juego es explicado a partir del *ludus* como un entrenamiento de la competencia, o de todo acto que implique cierta preparación, permitiendo comprender el concepto más allá del juego a menos con la presencia dominante del *jocus*.

En cuanto al origen del juego, dicho autor, expone una estrecha relación con lo sagrado, en tanto que el juego abarca las características potenciales del acto sagrado, puesto que en él contempla necesariamente a sus ritos y mitos. Aunque si bien comparten el juego y lo sagrado comparten dichas características, la diferencia sustancial que presenta el juego, reside en su fragmentación, siendo que “[...] lo sagrado puede definirse por la unidad consustancial del mito y el rito” (Benveniste, 1947, p.4) pero el juego ocurrirá solo cuando la mitad del acto sagrado se cumpla, esto es solo el mito en palabras o sólo el rito en actos. La importancia de este punto, radica en que la polarización del juego como puro mito o puro rito, puesto que en el *jocus* son las palabras, no los actos, los que constituyen el juego, siendo puro mito, y quedando así en el *ludus*, su contracara, un puro rito traducido en actos.

Ahora bien, en tanto se comprende que solo habrá juego bajo el cumplimiento de una sola de las dos caras, el juego tendrá dos variedades, una como jócico, en la que el mito se reduce a su propio sustento y está separado

de su rito; y otra como lúdico, en la cual el rito se practica por sí mismo y está separado de su mito. Esta separación del mito, solo deja un conjunto de reglas aisladas, un puro juego (la estructura). De este modo, como plantea Benveniste, el ludus, lo que se nos presenta como un juego de pelota donde impunemente un jugador se apodera de la pelota, queda completamente separada del mito de la lucha divina por la posesión del sol, en la que se entiende por disco solar lo que vemos como pelota.

A su vez, es necesaria la aclaración sobre Benveniste en la que advierte, en cuanto a esta división, que al juego le corresponde recomponer de manera ficcional la mitad ausente en sus dos formas, permitiendo así que los actos y las palabras mantengan coherencia: “en el juego de palabras, hacemos como si una realidad de hecho debiera seguirse; en el juego corporal, hacemos como si una realidad de razón lo motivara.” (1947, p. 4). De esta manera, el autor si bien plantea una aproximación de lo lúdico escindido del juego, no prescinde de él totalmente puesto que mantiene su relación a través de un “como si”.

En esta línea, lo lúdico puede comprenderse como una capacidad innata o como un adjetivo pero esto no permite dar con su definición, pues, por un lado, pensarlo como una capacidad innata solo advierte cierto carácter ahistórico con el que el sujeto nace pero esto solo oscurece su definición, y, por otro, el uso de lúdico como adjetivo esquiva su definición asumiendo su sentido. Entonces, es importante aproximar su conceptualización, en tanto es presentado como un saber curricular a ser enseñado, pues la enseñanza sólo puede darse junto a la presencia del saber, es decir, para enseñar lo lúdico hay que saber lo que se enseña.

En este marco, los aportes de Benveniste permiten una propuesta interesante al momento de conceptualizar lo lúdico, dado que permite pensarlo, en cierto aspecto, como las reglas de un juego más allá del contexto en el que ellas cobran sentido. En esta línea es que Crisorio y Lescano (2021) pueden sostener afirmaciones como “nos parece que Benveniste advierte con razón que nuestro vocabulario respecto del juego está poderosamente influido por la unificación de *jocus* y *ludus* en la palabra “juego”” (2021, p. 8), porque si bien Benveniste afirma que lo lúdico es una estructura que no depende del mito, sostiene con él cierta relación establecida en el juego en el que la estructura tiene sentido.

Estos debates sobre lo lúdico, no solo del campo específico de la Educación Física, sino también y en general del campo de los estudios sobre el juego, dan lugar a las referencias conceptuales respecto al concepto eje de la pesquisa. Si bien es acotado, este breve estado del arte nos habilita un marco específico para interpretar los discursos de los DCJ.

LO “LÚDICO” EN LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES

El criterio inicial para delimitar el objeto de estudio, fue tomar de un total de 22 jurisdicciones que tienen en su oferta formativa actual el profesorado de Educación Física, el diseño curricular de esa propuesta de formación inicial vigente al momento de la investigación. De este total de DCJ involucrados en la investigación, se seleccionaron intencionalmente aquellos que en la denominación del espacio curricular, utilizan en el título en el subtítulo el vocablo “lúdico”. En el marco de ese universo documental son 3 los Diseños que nominan conceptualmente de esa manera: los DCJ de las provincias de Buenos Aires, Neuquén y La Pampa, dado que todos ellos cuentan con una particularidad, en los 3 casos, en la asignatura en cuestión, se menciona a las “prácticas lúdicas”. En este punto la utilización de lúdicas como un adjetivo de las prácticas presentan al menos algunos indicios de su presencia o ausencia de sentido.

En el DCJ de la provincia de Buenos Aires, la asignatura se denomina “Didáctica de las prácticas lúdicas”. Es un seminario anual, con una carga horaria total de 64 horas y está ubicada en el 1er año de la carrera. En su estructura, el espacio curricular cuenta en el diseño con un “Marco orientador” y con unos “Contenidos”. Los contenidos, están listados como una serie de conceptos que deben ser trabajados, sin ningún tipo de secuenciación ni desagregación.

En este Diseño, hay dos menciones de “lúdico”. Una de ellas se encuentra en el apartado de los “contenidos”. Un contenido conceptual del programa es “La didáctica de las prácticas lúdicas”. La segunda

mención es en el marco orientador, donde en una cita de autoridad, se lo incluye. “Al decir Vicente Navarro Adelantado que ‘Al igual que el deporte, se constituye como institución cultural que tiene la función de canalizar los comportamientos lúdicos de la sociedad, pero no de igual modo’ (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 64).

En el DCJ de la provincia de Neuquén, la asignatura se denomina “Prácticas lúdicas”. Es un seminario anual, con una carga horaria semanal de 3 horas y está ubicada en el 1er año de la carrera. En su estructura, el espacio curricular cuenta en el diseño con un “Marco orientador”, “Propósitos formativos”, “Ejes de contenidos sugeridos”, “Orientaciones para la enseñanza” y “Bibliografía”.

En este Diseño, salvo en la “Bibliografía” en todos los apartados del programa, el vocablo lúdico está presente al menos en una oportunidad. En el “Marco orientador”, se propone “revalorizar el lugar del juego en la escuela; investigando a qué se juega, para qué, con qué, con quiénes, es parte de recuperar la centralidad de la dimensión lúdica en las prácticas educativas en diferentes contextos” (Consejo Provincial de Educación. Provincia de Neuquén [CPdeE PN], 2013, p. 49) así como también se afirma que la unidad curricular

[...] permite reflexionar, intercambiar, analizar y producir conocimientos sobre el juego y el jugar”, ofreciendo a quienes transitan la formación docente inicial “[...] experiencias que favorezcan una disposición lúdica motriz para la acción, expresión y comunicación que redunde en un formador con capacidad de jugar y con saberes para disponer de espacios de juego y jugar de otros (CPdeE PN, 2013, p. 49).

En este sentido, en relación al juego y el jugar se presenta como parte de su conocimiento a una experiencia que es medio para disponer de lo que se presenta allí como algo lúdico, algo que en la experiencia de la acción educativa hace disponible saberes en torno al juego y el jugar.

En los “Propósitos formativos” del espacio curricular, que hacen las veces de objetivos, se establece que uno de ellos es “reconocer la complejidad de las prácticas lúdicas en su dimensión histórica, emocional, social, cultural, educativa, y avanzar en la comprensión y posicionamiento crítico frente a las propuestas de enseñanza que se despliegan desde la Educación Física” (CPdeE PN, 2013, p. 49).

Los “Ejes de contenidos sugeridos” están planteados en 3 apartados, y cada uno de ellos, desagregado y especificado. En el 2do de ellos, El Juego como transmisor y transformador de cultura, aparece una mención a lo lúdico: “Patrimonio lúdico: tradicionales, regionales y locales” (CPdeE PN, 2013, p. 50). En el 3er apartado, El juego y la educación, uno de los contenidos establecidos para la enseñanza es “la intervención didáctica en prácticas lúdica que promueva el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente” (CPdeE PN, 2013, p. 50). Es en las “Orientaciones para la enseñanza” donde más se nombra lo lúdico. En 4 de las 5 orientaciones, se hace referencia al vocablo objeto de pesquisa. Para no hacer una transcripción extensa, mencionaremos resumidamente cual es la recurrencia de lo lúdico en el apartado. En la 1er orientación se hace referencia al modo lúdico de jugar; en el 2do, a las experiencias lúdicas; en el 4to a las prácticas lúdicas y en el 5to a la organización de jornadas lúdicas (cf. CPdeE PN, 2013, p. 50).

El Diseño de la provincia de La Pampa, en su formato, es distinto a los anteriormente mencionados. En su estructura, el DCJ posee una asignatura anual, vertebradora de las prácticas, con 4 niveles correlativos. Esta asignatura, “Disponibilidad corporal y motriz”, a su vez, en su interior, tiene diversos talleres integrados con una periodicidad anual, que conforman la totalidad de la asignatura. Así, en los niveles 1 y 2, hay 5 talleres; en el nivel 3, 4 talleres y en el nivel 4, 2 talleres.

Es al interior de esta serie de espacios curriculares que se encuentra la aparición de lo lúdico como concepto. En los niveles 1, 2 y 3 de la asignatura, podemos encontrar el taller “Prácticas lúdicas y expresivas”, con su respectiva secuenciación I, II y III.

El formato de la asignatura en el DCJ es idéntico en todos los niveles. Así, el diseño prevé unas “Finalidades formativas de la unidad curricular”, un “Eje de contenidos” y una “Bibliografía orientativa”. En los 3 casos, la dinámica de la aparición del concepto lúdico está dada en las finalidades formativas, al nombrar el taller en cuestión, en el marco de una fundamentación general de la educación física, que no da cuenta en ningún momento de la particularidad de cada taller en general, ni del que es objeto de este trabajo en particular. En

el “Eje de contenidos”, en el nivel 1 y 2, se enuncia como tal “Prácticas lúdico-expresivas” sin ningún tipo de ampliación conceptual, desagregación o secuenciación. En el nivel 3, lo lúdico, no es nombrado en los contenidos. La falta de una ampliación conceptual, ocurre porque se da por sentado una definición de lúdico, y esto resulta al menos problemático al momento de dar sentido a lo lúdico sin el juego, evitando su sinonimia.

ANÁLISIS ENTRE EL JUEGO, LO LÚDICO Y EL SABER

A partir del marco conceptual que nos aportan Grillo y Rivero de lo lúdico en tanto categoría, los aportes de Benveniste para forjar un concepto trascendente por sí mismo, y la descripción de los DCJ trabajados en esta investigación, es posible hacer un análisis que permite develar ciertos sentidos asignados a lo lúdico en los currículos así como también, tomar una posición teórica respecto a éstos.

Siguiendo a Bordoli (2007), el currículum es entendido como un producto elaborado antes del acto de la enseñanza, que se configura como una norma que determina no sólo qué enseñar sino la regulación de lo didáctico. En este marco, el texto elegido para ser enseñado es el saber legitimado y legítimo que establece lo permitido y lo no permitido en el encuentro didáctico institucionalizado, así pensar en el currículum como documento legitimador de un saber, en este caso lo lúdico, hace necesaria una aproximación a la noción de saber.

En esa línea es que Beillerot (1998) sostiene la idea de saber propuesta por Foucault (1996) y la utiliza para pensar la enseñanza, en esta idea de saber encuentra que es un conjunto de elementos formados regularmente por una práctica discursiva y en este sentido el saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, en otras palabras, es la práctica del discurso. De este modo, se sostiene que el saber está siempre en acto y en este sentido implica siempre un saber hacer, es decir un saber que implica la acción. Dicho de otro modo, saber es la práctica de saber hacer. Esta idea contempla, por un lado, un saber discursivo que no es otra cosa que el saber cómo, y por el otro, un saber hacer que consiste en la realización del saber, en la atribución de sentido que se da en la puesta en acto. Así entendido, para que se realice, ambos modos deben coexistir, pues lo que le da sentido al saber es el saber del saber en acto, la práctica situada en un marco teórico contextual en el que se lleva a cabo.

Desde este enfoque, los aportes de Beillerot para pensar el saber en la enseñanza sirven como reflexión acerca de las implicancias del saber de lo lúdico, puesto que no basta con una acción en la cual se esconda un discurso para dar con su sentido, sino que es necesario en algún punto conectarse con la práctica discursiva. Así, lo que le da sentido a lo lúdico es el saber del saber en acto, es decir, el saber de lo que está siendo utilizado como parte de una acción sin contemplar su carácter de acción, abstrayendo su sentido de tal modo que se hace, en apariencia, irrelevante dar con su forma o sentido propio. Por estos motivos en los que el saber se da sólo en relación a una práctica que también es discursiva, es que creemos necesario presentar y esquematizar los discursos que aclaran y oscurecen la conceptualización de lo lúdico.

Asimismo, lo lúdico como concepto sustantivado presenta fuertes implicancias al momento de pensar la enseñanza, puesto que tiene la potencialidad de separar a un rito de su mito y como tal de esconder la intención implicada y presentarse como neutro. Este es otro punto que suma a la importancia de su análisis, puesto que una educación con intención democratizadora no puede por definición ser neutral.

En este contexto, el devenir conceptual de lo lúdico, es amplio y diverso, en función de la perspectiva que cada autor toma, y habilita si fuera el caso, la explicitación conceptual en cada uno de los DCJ, que podrían estar en una misma línea, o podrían ser opuestas, respecto de la categoría de análisis. Advertimos aquí, que el marco teórico de los espacios curriculares analizados, denominados bajo el sintagma “Prácticas lúdicas”, eluden la delimitación teórica de esa categoría, y cuando nombran lo lúdico, como hemos mostrado, no asignan una fundamentación teórica.

Es evidente, que el eje de fundamentación de los 3 DCJ está centrado principalmente, en el juego en tanto contenido de enseñanza. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el “Marco orientador” inicia afirmando

que “en nuestra área, pareciera ser que el juego se constituye en una configuración propia de la educación física” (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE PBA], 2009, p. 63). Queda claro desde el inicio del apartado del documento, que el eje vertebrador del “Marco orientador” del espacio curricular, que hace las veces de fundamentación, es el juego. Y en ese mismo sentido, en función de la importancia que tiene el juego en la propuesta didáctica se afirma que

[...] el juego debe ser tratado como “cosa seria” y dar respuesta no sólo desde las vertientes o capacidades motoras, sino también desde las diferentes capacidades de los sujetos (cognitivas, sociales y emocionales, por nombrar algunas), para no persistir en un modelo dualista cartesiano, y caer en vertientes discriminatorias, que tanto han perjudicado a nuestro devenir profesional. (DGCyE PBA, 2009, pp. 63-64).

De todos modos, y en función de la cita antes mencionada, se entiende que el juego es un medio para canalizar los comportamientos lúdicos, cuyo sentido entonces, permite entender que el juego en el marco de la asignatura

[...] se amplía más allá de la visión motora del juego, y pasa a ser un elemento cultural (que puede favorecer la enculturación y a su vez ser un mecanismo de aculturación), un elemento sociohumanista (que promueve valores sociales e integra socialmente a una comunidad), un elemento educativo (ya que favorece experiencias de aprendizaje y de tanteos), en un espacio, que no sólo corresponde al escolar, sino también al espacio del tiempo libre (vinculado a los espacios extra formales) (DGCyE PBA, 2009, p. 64).

Algo similar ocurre con el DCJ de la provincia de Neuquén. En el “Marco orientador” del documento, si bien se afirma que el seminario

[...] abre un espacio para reflexionar y profundizar en conocimientos y prácticas sobre el juego y el jugar, que en tanto expresión y manifestación del sujeto se ofrece como uno de los primeros lenguajes y actividades a partir del cual comienza a entender y a relacionarse con el mundo (CPdeE PN, 2013, p. 49).

En él, se le asigna a las prácticas educativas una dimensión lúdica, que como fue antes descrito, no queda claro qué características poseen ni a que refieren, en tanto procuran en su propuesta, revalorizar el lugar del juego en la escuela. Es así que, en el marco de un abordaje multidisciplinar no explicitado, hay todo tipo de objetivos, contenidos y orientaciones de enseñanza, que toman como eje al juego y al jugar, a los que eventualmente, se les asignan un carácter lúdico. Carácter lúdico que no se explicita en su definición pero que, en nuestra interpretación, refiere tanto a una adjetivación de las acciones (modo lúdico de jugar), como a una estructura (juegos tradicionales, regionales y locales planteados como patrimonio lúdico) o a una vivencia (experiencia lúdica).

El caso del diseño curricular de la provincia de La Pampa es similar. Aunque en función de los análisis, es preciso dar cuenta de algunos matices. Si bien en este documento es recurrente utilizar el vocablo “lúdico”, al igual que en los dos anteriores, en ningún momento se define cuál es el sentido conceptual que se le asigna. Por otro lado, una diferencia significativa respecto de los DCJ antes analizados, es que en este documento nunca se utilizan los conceptos juego y jugar. Así entonces, iguala a las “prácticas lúdicas” con las *prácticas deportivas* o las prácticas gimnásticas. Dice el diseño que “el objeto, identificado como el conjunto de las prácticas corporales, tiene una variedad y especificidad que precisa la implementación de dispositivos diferenciados” (Ministerio de Cultura y Educación [MCyE LP], 2016, p. 64). Al tomar como eje de fundamentación a las prácticas corporales, y siendo que concebimos tanto al deporte como a la gimnasia como prácticas corporales, la perspectiva teórica en la que este trabajo se inscribe, da lugar a interpretar que las prácticas lúdicas en tanto prácticas corporales, remiten al juego como práctica social y corporal, y por ello, saber específico.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que arroja el trabajo de investigación deben plantearse, a nuestro entender, en varios niveles de análisis y profundidad. En primer lugar y como hemos mostrado, no existe en los DCJ analizados ninguna fundamentación teórica que dé cuenta del posicionamiento que cada uno de los documentos curriculares toma como sustento para abordar el concepto de lúdico. Es un significante que, como mostramos, en la literatura en uso tiene varios significados, pero que en los DCJ, no tiene ninguno.

En esta línea, en los DCJ la noción de lúdico carece de sentido o, al menos, de un sentido que permita explicarlo, puesto que presenta un significante vacío en el que su polisemia crea el fantasma de un significado sin dar nunca con una clara definición. Siguiendo esta idea, un significante vacío es aquel al que no le corresponde ningún significado. Asimismo, como plantea Laclau (1996), “un significante vacío es, en el sentido estricto del término, un significante sin significado, [...] sería una mera secuencia de sonidos, y si estos últimos carecieran de toda función significativa, el propio término “significante” sería claramente excesivo” (p. 69).

Sin embargo, como hemos adelantado, es visible y explícita la utilización del vocablo “lúdico” para denotar en los DCJ fundamentalmente al juego, y en consecuencia también al jugar en tanto acción propia del juego. Parece haber, ante la ausencia de una fundamentación que dé cuenta del sentido y uso de “lo lúdico”, una homologación al juego. Y es allí, donde el significante lúdico, vacío, deviene en juego. Y a ese nuevo significante, en una operación teórica y lingüística, sí puede asignarse diversos significados. Pero que, nuevamente, nada tienen que ver con lo lúdico en tanto categoría diferenciada de juego.

El segundo nivel de análisis, en función de lo que se expresó previamente, está dado en relación al juego. En los DCJ a los contenidos propios de la Educación Física se lo nombra en tanto prácticas. Es así que se habla de prácticas deportivas, prácticas gimnásticas, prácticas acuáticas, prácticas lúdicas. Inicialmente, es dable mencionar que en ningún momento se explicita en los documentos, a que refieren cuando nominan prácticas. ¿Se remiten acaso, a las formas de hacer, decir y pensar que toman por objeto al cuerpo, y por lo tanto conceptualizan los contenidos como prácticas corporales? ¿O toman otra u otras perspectiva/s de las prácticas? Es imposible saberlo, porque no está explicitado. Supondremos que la teoría en la que se inscriben los DCJ, no es la de considerar a los contenidos como prácticas corporales. Si así fuera, podría considerarse esos contenidos, en tanto saberes a ser enseñados.

La práctica lúdica de las que hablan los DCJ, o sea el juego, no es tomada en ningún caso como saber a ser enseñado. Los documentos curriculares remiten a las perspectivas tradicionales que la educación física ha tenido a lo largo de su historia. El juego es tomado como medio de desarrollo o como medio de enseñanza, pero en ningún apartado de los DCJ, se toma al juego y mucho menos lo lúdico, como saber a ser enseñado.

En apariencia en los diseños curriculares, hay una modificación conceptual, una teoría que permite nuevas conceptualizaciones y por ende nuevas enseñanzas. Pero lo que queda claro es que, lo que cambian son los conceptos que se utilizan, pero nunca cambia la perspectiva teórica en la cual lo lúdico o el juego se consideran con la seriedad que requiere el saber. Por ello, la utilización del sintagma prácticas lúdicas para referir al juego, es un cambio de palabras mas no un cambio de perspectiva, es decir, es un cambio para no cambiar nada. Así, es posible concluir que la inclusión de lo lúdico, en cuanto concepto, remite al juego y no como saber a ser enseñado, siendo solo un cambio de la palabra utilizada, pero sin modificación *teórica*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benveniste, E. (1947). El Juego como estructura. «Le jeu comme structure». *Deucalion*, 2, 161-167.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Ed.), *Saber y relación con el saber* (pp. 19-42). Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli, & C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República: Montevideo.
- Crisorio, R. y Lescano, A. (2021) Juego y Realidad. *Lúdicamente*, 10(20), Mayo-Septiembre 2021, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. República Argentina. (2009). *Diseño curricular: Profesorado de Educación Física*. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dis e%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa. República Argentina. (2016). *Diseño Curricular Jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/superior/item/profesorado-educacion-fisica>
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grillo, R. (2018). *Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar*. (Tesis de doctorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, Brasil. Disponible en: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332964>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Consejo Provincial de Educación. Provincia de Neuquén. República Argentina. (2013). *Plan de Estudios Profesorado de Educación Física*. Recuperado de: https://ifd2-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-admin/upload/Plan_de_Estudio_5_25_Ed._Fisica.pdf
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.

NOTAS

- 1 Utilizo la Traducción de Eduardo Villegas Megías, revisada por Fernando Auciello e Inda Dinerstein.