

## El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en escuelas secundarias

Patierno, N.

Nicolás Patierno

Magíster en Educación Corporal, Profesor en Educación Física (actualmente doctorando en Ciencias de la Educación como becario doctoral por la UNLP)

Miembro del IdIHCS (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales), CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) – UNLP (Universidad Nacional de La Plata).

Correo: [nicolaspatierno@gmail.com](mailto:nicolaspatierno@gmail.com)

**Cita:** Patierno, Nicolás. 2016. “El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en escuelas secundarias” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 5, Nº9, Año 2016 mayo, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 20 de Febrero de 2015 y aceptado para su publicación 10 de Abril de 2016

**Resumen:** A partir de una serie de encuestas y entrevistas llevadas a cabo en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y a partir de la triangulación de datos con autores pertinentes a la temática planteada, el objetivo del artículo consiste en problematizar respecto de la violencia en contextos educativos y analizar diversas posibilidades de intervención vinculadas al juego. La propuesta, más política que didáctica, consiste, en pocas palabras, en vincular al juego con el abordaje de problemáticas sociales contemporáneas; haciendo del mismo un contenido universal y desligándolo de la carga histórico-política que lo asocia casi automáticamente a los conceptos de ocio y tiempo libre. Al ubicar al juego a la par de cualquier otro contenido, salen a la luz una gran cantidad de posibilidades históricamente calladas y asociadas al uso del cuerpo y el lenguaje, que permiten a los jóvenes experimentar situaciones alternativas como la representación, los juegos de rol o la expresión corporal entre otras actividades.

**Palabras clave:** Violencia, Cuerpo, Juego, Enseñanza

**Summary:** Based on a series of surveys and interviews conducted in four secondary schools in the city of La Plata and from the triangulation of data relevant, the objective of the article is to problematize about violence in educational contexts and examine various possibilities of intervention related with the game. The proposal, more political than didactic, is in short words, analyze the game like strategy for try to solve contemporary social issues; understand the game as a universal knowledge separated from the historical interpretation that reduces like leisure and recreation. Understanding the game like any other knowledge, brought to light a lot of possibilities historically associated with the use of body, such as representation, theatre, body expression and other activities.

**Keywords:** Violence, Body, Game, Education

## Introducción

El rastreo de estudios previos sobre la resolución de conflictos y abordaje de la violencia en contextos educativos no aporta datos significativos anteriores a los últimos diez años; esto, lógicamente, sugiere que el fenómeno cobró importancia reciente, fundamentalmente a partir de los casos de los alumnos víctimas de bullying: Javier Romero (caso Pantriste) y Rafael Solich (masacre de Carmen de Patagones). A partir del año 2005, el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín iniciaron una serie de trabajos indagatorios sobre la violencia en las escuelas, cuyos resultados han sido publicados en distintos materiales.<sup>1</sup> Estos trabajos, junto a otras investigaciones tales como las desarrolladas por Duschatzky y Corea (2001), Kornblit (2007), Bleichmar (2008) y Kaplan (2009), fueron conformando un incipiente material teórico y estadístico a partir del cual se puede obtener información fehaciente sobre la temática propuesta (D'Angelo y Fernández, 2011).

La hipótesis que guía el presente artículo supone que las instituciones, y los docentes que trabajan en ellas, encuentran dificultades a la hora de llevar adelante la tarea educativa debido a la irrupción de la violencia en diversos grados y modos de aparición. Esta situación, lejos de ser intrascendente, advierte sobre una potencial disminución en la calidad y transmisibilidad de saberes relevantes para la vida en sociedad. A lo largo del texto se pretende problematizar sobre la violencia en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y alrededores, entendiendo, con Arendt (1996), que la escuela se encuentra en un estado de crisis asociado a la desvalorización de la palabra y la autoridad que históricamente descansó en el rol del adulto.

Actualmente se viven diversas situaciones en la escuela donde la violencia genera problemas de respeto hacia el otro, de convivencia, y de un recorrido conflictivo por los distintos niveles educativos. En este contexto, el juego se transforma en una estrategia de intervención pacificadora. Con una adecuada capacitación del profesor/a respecto de la implementación de estos recursos comúnmente asociados a los niveles más básicos del sistema educativo, se pueden restablecer relaciones personales a partir de una puesta en escena o de una organización de juegos de rol; esto refuerza las nociones de solidaridad y reconocimiento del otro. Este tipo de intervenciones supone una universalización el juego como contenido, desarraigándolo de esta manera de su asociación casi automática a la infancia. En esta lógica el juego no se muestra como “cosa de chicos” o “cosa poco seria”, sino como estrategia de intervención en la que se ponen en juego en uso del cuerpo y la palabra de manera alternativa a la comúnmente vivida en la cotidianeidad escolar.

## Conflictos vigentes en la educación Argentina contemporánea

Antes de introducirnos directamente en el juego, con el objetivo de enmarcar el análisis propuesto, es necesario hacer una breve descripción de la situación actual de la educación pública secundaria en Argentina. Si bien hoy está en duda la efectividad de la escuela pública en la transmisión de saberes, aún es la institución de mayor concurrencia de jóvenes de diversos orígenes y es un espacio clave para la constitución de personalidades y

---

<sup>1</sup> La mayoría de estos materiales se encuentran publicados en el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, institución creada en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín, hacia el año 2005. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>

la vida en sociedad. La escuela ya no es un edificio impermeable a lo acontecido fuera de sus muros. En palabras de D'Angelo y Fernández:

“La cuestión de la violencia en las escuelas, aparece derivada de una serie de cambios sociales sucesivos que han desembocado en una reconfiguración de gran envergadura de las distintas encarnaciones del estado de bienestar (...). A lo largo de la última década, y particularmente en el último lustro, estamos en presencia de una redistribución regresiva del ingreso, una reconfiguración de las instituciones del sector público, un empobrecimiento masivo y la extensión del desempleo y de la precariedad laboral” (D'Angelo y Fernández, op. cit., p. 18).

De la mano del contexto social contemporáneo, el clima institucional es considerado un factor clave en el análisis de la temática planteada. En el interior de la escuela existen factores que pueden colaborar en la aparición de situaciones de violencia: el ausentismo, la repitencia, la sobreedad, la falta de claridad en las reglas, las operaciones ambiguas ante la inconducta (como utilizar las calificaciones a modo de sanción), la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la existencia de relaciones conflictivas entre docentes y directivos, una dirección inactiva o ausente, bajos recursos y una alta tasa de alumnos por docente (D'Angelo y Fernández, op. cit.). A lo que considero agregar: la disminución de recursos simbólicos y la consecuente mayor probabilidad de “pasar al acto” en estudiantes, docentes y en la comunidad educativa en general. En esta línea también es importante destacar que lejos de la presencia de una violencia unidireccional (tradicionalmente interpretada en la dirección docente-alumno), en la actualidad estamos ante la existencia de múltiples direcciones en las que están involucrados todos los actores del sistema educativo (alumnos, padres, docentes, directivos, auxiliares, inspectores, comunidad cercana, etc.).

A los propósitos de analizar en profundidad la temática planteada, se llevaron a cabo una serie de encuestas y entrevistas para tener una primera aproximación a la gravedad de los conflictos en contextos escolares. Siguiendo la metodología de investigación propuesta por Archenti, Marradi y Piovani (2007), el trabajo de recolección de datos fue organizado en forma complementaria entre los aspectos comúnmente denominados cuantitativos y cualitativos. Esta organización de técnicas combinadas responde al diseño de investigación de tipo flexible. Dicha decisión se tomó no solo en función de los aspectos sociales del tema propuesto, sino también por la posibilidad de abordar problemáticas nuevas, surgidas del propio devenir de la investigación.

Desde el aspecto cuantitativo se realizaron encuestas a una muestra de 23 docentes (17 profesores, 4 preceptores y 2 directoras) y 68 alumnos (de entre 12 y 16 años), correspondientes a 4 escuelas secundarias públicas de La Plata y alrededores, entre los años 2013 y 2015 (las instituciones seleccionadas por alcance geográfico fueron: E.E.S. nº8, E.S.B. nº45, E.E.S. nº11 y E.S.B. nº37). El objetivo de esta tarea fue tener una primera aproximación a las principales preocupaciones de docentes y alumnos respecto al tema planteado.

Los datos más relevantes permiten sostener que el 91% de los docentes presenciaron algún hecho de violencia protagonizado por alumnos. Los ejemplos más frecuentes fueron agresiones físicas y verbales. En algunos casos se mencionó el uso del mobiliario con intenciones dañinas, amenazas con cuchillos y robos. Cuando se les preguntó sobre posibles aportes para la resolución de estas problemáticas, varios docentes coincidieron en solicitar

la creación o ampliación de espacios para el diálogo, como los Equipos de Orientación Escolar, y en criticar la falta de compromiso del Estado con los docentes. Varias encuestas coincidieron también en señalar la falta de capacitación para resolver estos temas. Cuando se les preguntó sobre la efectividad del vigente plan de sanciones (advertencias, amonestaciones y suspensiones), el 83,3% no lo consideró efectivo para la resolución de los conflictos que surgen actualmente en educación; y cabe destacar que el 66,6% no cree que el sistema educativo brinde soluciones para el tratamiento de la violencia en la escuela.

Como primera cuestión, respecto de las encuestas realizadas a los alumnos, cabe señalar que en su interpretación, el término *violencia* supone que este concepto se reduce a golpes o agresiones físicas. De la mano de esta interpretación, el tratamiento propuesto por los alumnos como más efectivo, incluye sanciones determinantes como el castigo, la suspensión, la expulsión, la realización de tarea adicional y la vigilancia permanente. Las encuestas también advierten que el 63,4% presencié algún hecho violento (rotura de útiles, insultos, agresiones verbales, golpes o forcejeos). Este tipo de acciones suelen estar acompañadas de roces en el patio, cruces de miradas, discriminación y comentarios racistas sobre la nacionalidad de origen. En las encuestas mencionadas aparecen también diversas agresiones al personal docente, como el lanzamiento de objetos e insultos. Por último, se indagó sobre las soluciones que brinda la escuela al problema de la violencia y las propuestas para su tratamiento. En este apartado se advierte una fuerte demanda de presencia y compromiso de los adultos presentes en la institución educativa. Cabe destacar que el reclamo respecto de la función del adulto surge de los propios estudiantes, dejando en evidencia las nuevas relaciones de autoridad y una clara resignificación respecto al rol del adulto. Arendt (1996) ya advertía hacia mediados del siglo XX importantes cambios en la sociedad occidental respecto de la autoridad, el rol del adulto y graves conflictos en la relación intergeneracional. En su ensayo titulado *La crisis de la educación* publicado originalmente en el año 1961, la autora sostiene:

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996: 207).

Esta es una de las contradicciones que arrastra la educación moderna tradicional, ¿cómo un instrumento creado por los Estados Modernos destinado a la regulación de lo nuevo y vinculado al más dominante conservadurismo, puede atender la novedad que conllevan las nuevas generaciones? Esta situación, pone en evidencia una crisis inherente a la tensión que genera la regulación y homogeneización de los nuevos, en manos de “los viejos”; es decir, de las generaciones encargadas de preservar el mundo que conocen. Arrojar los jóvenes a su suerte, sería dejarlos a merced del desamparo que supondría no acceder a los saberes heredados de las generaciones previas. En este sentido, las nuevas generaciones quedarían desprovistas de las ventajas que supone afrontar los obstáculos de la existencia humana, con el respaldo de la sabiduría desarrollada previamente a lo largo de las sucesivas generaciones. Hablar de educación implica necesariamente apelar a la idea de un doble conservadurismo. En primer lugar se busca proteger a los más jóvenes de los riesgos que supone el libre albedrío y un destino ligado a la incertidumbre. Al mismo tiempo, la función conservadora intenta mantener las tradiciones frente a la novedad y a los intentos de cambio que conllevan las nuevas generaciones. En palabras de Arendt:

“El conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo.” (Arendt, op. cit., p. 204).

Retomando el relevamiento llevado a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, corresponde a esta altura mencionar todo lo referido al aspecto cualitativo. En esta línea se realizaron tres entrevistas en profundidad, del tipo semiestructuradas (Archenti, Marradi y Piovani, op. cit.), a dos trabajadoras de Equipos de Orientación Educacional (una psicopedagoga y una trabajadora social) y a una directora de escuela secundaria. Del diálogo registrado surgieron una serie de problemáticas en común que podrían resumirse en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la violencia presente en la escuela no es generada sólo por los alumnos sino también por los docentes (naturalizada en sus prácticas cotidianas). En segundo lugar, la necesidad de involucrar a la familia en la resolución de conflictos. Y en tercer lugar, la obsolescencia del actual sistema de sanciones,<sup>2</sup> con la consecuente demanda de una actualización.

### El juego en la escuela secundaria

A grandes rasgos, el período comúnmente denominado “juventud” está caracterizado por el acercamiento progresivo a la adultez,<sup>3</sup> si bien se mantienen algunas características clásicas de la niñez como la dependencia socio-económica y la toma de decisiones limitada por la voluntad de los padres, es posible observar cambios importantes en la constitución de los cuerpos y las personalidades, además de la búsqueda de una paulatina mayor autonomía. Con particular atención en el ámbito educativo, estos cambios suponen el trato con profesores especializados en diversos campos, una mayor demanda de saberes para avanzar por los distintos niveles y una selección de aquellos temas que despiertan mayor interés.

Entre los cambios asociados a la inserción de la vida adulta, alejarse del juego es un factor clave para no quedar fuera de la tendencia que asume la mayoría. En esta lógica, el juego es considerado como una práctica de poca relevancia que se admite únicamente en la infancia y cuyo sentido es tolerado siempre y cuando colabore en la transición hacia las “ocupaciones serias” (Nella, 2009: 231). El juego es visto por el pensamiento racional propio de la modernidad como una mera broma, un modo de experimentar la ficción, o términos más explícitos, como una mentira. En términos de Milstein y Mendes, la desvalorización del juego en el mundo adulto se define de la siguiente manera:

“Los adultos están regulados por juicios de valor que tienden a distinguir ciertas actividades que designan como juegos y que se consideran apropiadas, descalificando los

<sup>2</sup> Es importante resaltar la presencia de una confusión entre los directivos respecto de los reglamentos vigentes y la utilización de las amonestaciones.

<sup>3</sup> Prefiero utilizar el término juventud y no adolescencia, puesto que mientras el primero hace referencia de manera general a un período de la vida el cual reconoce variaciones socio-históricas, el segundo parte de una falta o carencia, favoreciendo la construcción de prejuicios y homogeneizando un sector de la sociedad por la simple condición de edad y maduración biológica. En este sentido, coincido con Tenti Fanfani al afirmar que “no todos los que tienen la misma edad participan de la misma «clase de edad» (...). La juventud o la adolescencia no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada” (Tenti Fanfani, 2009: 56).

que se apartan de esa convención como manifestación de un rasgo infantil, inmaduro, lo que supone un menoscabo de su propia condición de adulto. En estos casos, expresiones tales como niñerías, chiquilinas, etc., revelan la carga de significado peyorativo asociadas al juego” (Milstein y Mendes, 1999: 60).

En esta misma línea, Nuñez (2003) hace referencia a la educación como una aproximación al mundo del adulto, pero con la posibilidad de cometer errores y corregirlos sin que estos generen graves consecuencias. En sus palabras: “La educación está lejos del mundo adulto del trabajo porque es el momento de la paciencia, el momento en que no urgen ni el tiempo ni las cosas” (Nuñez, 2003: 22). Si bien esta definición no habla específicamente del juego, deja en evidencia la distancia existente entre el mundo real de responsabilidades y el mundo de la escuela como paso obligado para acceder al ejercicio pleno de derechos y obligaciones. La cuestión es el modo en el que se transcurre por ese “mundo educativo” y los comportamientos que se asumen como válidos. Entre esos comportamientos, alejarse progresivamente del juego es un requisito necesario para acceder al “mundo adulto”; esta afirmación se basa en el carácter secundario que tiene el juego por herencia histórica y política desde la influencia de la moral cristiana y el ascenso del trabajo productivo en la historia occidente (Arendt, 2014).

Siguiendo con la importancia del juego en la modernidad, Elias y Dunning (1992) proponen una mirada sociológica-particular respecto de la función del juego; si bien no se involucran directamente en el campo de la educación, sus aportes merecen ser atendidos, sobre todo cuando intentamos analizar su relevancia en el proceso de socialización occidental. Para estos sociólogos precursores de la sociología figuracional, el juego y las actividades recreativas viajan a la par de un continuo y creciente proceso civilizatorio, cuyo modelo ideal descansa en los países más ricos y con un mayor liderazgo político. En esta lógica, la presencia del juego en las sociedades contemporáneas demostraría cierta maduración, es decir, un acercamiento al ideal, puesto que la posibilidad de jugar en forma voluntaria sólo es viable, una vez resuelta las exigencias socio-económicas que ubican el trabajo en lo más alto de la escala social. En un sentido inverso, los países más pobres y con mayores necesidades económicas, no legitimarían al juego como una actividad legítima, ya que al no tratarse de una actividad productiva, la misma estaría socavando las prioridades asociadas a la búsqueda de un mayor rendimiento económico. En palabras de Elias y Dunning:

“En las sociedades-Estado altamente organizadas de nuestro tiempo, con una ubicua presión de controles externos e internos relativamente permanentes, la satisfacción del ocio –o la falta de ella– puede resultar más importante para el bienestar de la gente, desde el punto de vista tanto individual como social, que lo que el valor relativamente bajo adjudicado hasta ahora al ocio nos haría creer” (Elias y Dunning, 1992: 87-88).

A pesar de los aportes desarrollados por los autores citados anteriormente, lo cierto es –y con más énfasis en el ámbito educativo, dónde la regulación y estandarización de las actividades es la base de su existencia– que la transición al mundo del adulto requiere de una progresiva renuncia al juego. En el caso de la Educación Física, por ejemplo, esta perspectiva evolutiva –fuertemente defendida por la psicomotricidad y la praxiología motriz–, establecen una graduación en la dificultad de las actividades guiadas por los adultos enseñantes. En esta línea de análisis, el juego es sólo un recurso inicial, la evolución y normalización preestablecidas por las tendencias mencionadas anteriormente demandan, tan pronto el alumno demuestre el dominio de las habilidades necesarias, el paso a un nivel de complejidad creciente: de los juegos a los juegos-deportivos (dónde existe cierta

nivelación y adaptación de las reglas comúnmente observadas en los respectivos reglamentos) y finalmente se arribaría “al deporte de los adultos”, dónde el juego es relegado a un segundo plano hasta hacerlo desaparecer. En esta graduación didáctica, el juego es admisible únicamente en las fases iniciales de los aprendizajes, interpretándolo con un mero recurso introductorio y temporal.

Esta normalización asociada a la racionalidad moderna, imposibilita la posibilidad de explorar estrategias alternativas de acercamiento a los saberes propuestos por la escuela y en consecuencia, desconoce al juego como actividad universal y socialmente legitimada. Promover el juego es una tarea clave en el rol de los profesores/as. En un contexto social contemporáneo caracterizado por la violencia y la constante resignificación de valores (Bleichmar, 2008), el juego es visto en ocasiones como ridículo o como sinónimo de pérdida de tiempo. La cuestión radica en: ¿para qué proponer juegos si las demandas sociales actuales requieren el abordaje de contenidos y estrategias didácticas comúnmente consideradas más eficientes? La propuesta de pensar al juego como contenido universal, permite reformular la pregunta en el siguiente sentido: si con el abordaje didáctico llegamos a presenciar una escuela que se muestra inerte frente a la vertiginosidad de los cambios sociales, quizás encontremos en el juego y en diversas estrategias alternativas, propuestas capaces de adaptarse a las demandas de una sociedad en constante movimiento.

### **Juego, educación y problemáticas contemporáneas**

Lejos de la discusión de la importancia del juego en la escuela como estrategia de intervención para la transmisión de saberes, la propuesta que atraviesa el artículo consiste, en pocas palabras, en vincular al juego con el abordaje de problemáticas sociales contemporáneas; haciendo del juego un contenido universal y desligándolo de la carga histórico-política que lo asocia automáticamente a los conceptos de ocio y tiempo libre (Elias y Dunning, op. cit.). A continuación se mencionan algunas propuestas incluidas en esta línea de análisis:

Armado de juegos por parte de los alumnos: estos deben estar dirigidos hacia otros grupos, divisiones u años inferiores y supone la inclusión en un proyecto áulico trimestral o incluso anual si contara con el apoyo de directivos. El objetivo es incentivar a los alumnos a organizar un taller de juegos pensado para otros estudiantes de la escuela o instituto. Esta actividad se puede vincular con alguna fecha especial (por ejemplo el aniversario de la institución) o con alguna actividad, (como la recaudación de fondos para un viaje, una causa solidaria, etc.). En la organización es clave la participación y el compromiso de todos para que los juegos puedan ser llevados a cabo.

Recreación de situaciones conflictivas mediante la representación: con algunas técnicas de teatro como la dramatización o la improvisación, se puede profundizar sobre alguna problemática que aqueje a la comunidad educativa y llamar a la reflexión, tanto como resultado de la representación como también a lo largo del proceso. En este punto puede ser interesante el abordaje de problemáticas como la violencia en la escuela, las adicciones, la sexualidad, etc. Y a medida que se ensayan las técnicas teatrales se puede buscar información adicional para profundizar sobre la problemática a abordar. Este tipo de intervenciones encuentra un claro antecedente en la E.E.S. nº11, dónde los alumnos de los años superiores preparan obras de teatro destinadas a la comunidad educativa. Estas

representaciones de corta duración intentan recrear problemáticas inherentes al contexto conflictivo en el que enmarca la escuela; la diversidad de temas recorre problemáticas como el desempleo, la violencia, el abuso sexual, o la drogadicción.

Talleres de diálogo: en muchas ocasiones las problemáticas de los jóvenes se vinculan más con la necesidad de expresarse, de ser escuchados y ser reconocidos como sujetos con intereses propios, más que con el fracaso y la deserción escolar. La propuesta de abordaje implica una pausa en la organización de actividades cotidianas para, a través de un debate organizado con reglas claras, conocer en profundidad el grupo que el profesor/a tiene en frente. En este tipo de espacios es importante que el enseñante deje sus preconcepciones de lado (me refiero a frases como “con estos chicos no se puede hacer nada” o “no les interesa nada”) y en cambio esté dispuesto a rearmar su plan de clase con las necesidades específicas del grupo. Si un simple juego de ataque y defensa desencadena una pelea, es evidente que se hace necesario comenzar por un juego de presentación y conocimiento del otro (los juegos de ronda y de rol se muestran con las mejores opciones en este caso).

Promover el conocimiento del propio cuerpo: la propuesta radica en utilizar aquellos espacios en las asignaturas cuyos diseños curriculares se acerquen a la problemática planteada para favorecer el conocimiento del propio cuerpo, su uso responsable, los riesgos asociados a la falta de cuidados y las consecuencias físicas producto de la violencia. Estas asignaturas no solo comprenden a la Educación Física sino aquellas en las que el cuerpo es estudiado, al menos de manera general, entre sus contenidos (se destacan Construcción de la Ciudadanía, Salud y adolescencia, Biología, entre otras). Hablar del cuerpo en educación supone la construcción social no solo del tipo de cuerpo esperable para el contexto de pertenencia, sino también de un conjunto de valores que lo acompañan. En términos de Raumar Rodríguez:

“La modernidad occidental, con sus formas de conocimiento, que son formas de producción de conocimiento, establece modelos más o menos universales de desciframiento del cuerpo. En el cuadro generalizado de la producción, donde la tarea de los hombres está destinada a la transformación objetiva del mundo, ha habido y hay un lugar para el cuerpo: producir el mundo objetivo es también producir un cuerpo. Para ello la ciencia, para ello la educación y la enseñanza: conocer el cuerpo, explicarlo en sus componentes y funcionamiento; luego, hacer de él un objeto que pertenece al dominio de lo gobernable y de lo que es necesario gobernar. En este sentido, los modernos estamos obligados a poseer un cuerpo, a tomar conciencia de su existencia objetiva y hacer de él un objeto cuidado” (Raumar Rodríguez, 2011: 13).

En relación con el análisis de Raumar Rodríguez, el cuerpo en la escuela no puede escapar a una formación asociada al uso consciente y responsable. El mismo autor agrega: “Cuando la escuela dice el -cuerpo-, cuando le dice al niño -este es el cuerpo-, lo está implicando en un campo de saberes: desde este punto de vista epistémico, la enseñanza compromete al sujeto” (Raumar Rodríguez, op. cit., p. 14). Al referirse al campo de saberes, me parece pertinente agregar que éstos no deben escapar a una lógica asociada al conocimiento del propio cuerpo y de las consecuencias de su uso ilegítimo. Para esto es determinante la presencia de una clara diferenciación en el rol del adulto como portavoz de aquellos saberes considerados esenciales para la vida en sociedad. Si la autoridad no descansa en las generaciones más viejas, no sólo es improbable que el intercambio educativo resulte beneficioso para los más jóvenes, estos a su vez se verían arrojados a su propia suerte, desprotegidos de la riqueza cultural que los precede.



## Conclusión

Retomando los aportes de Arendt, resulta clave atender la confusión existente en occidente moderno entre juego y autoridad, interpretados comúnmente como categorías antagónicas. Ni el juego socava la autoridad, ni la función de ésta debe ser abolir el juego, dicho de otro modo: más juego no significa menos autoridad. En el contexto educativo, la autoridad no puede estar dirigida a menoscabar la forma en que los jóvenes se relacionan con el mundo, más bien debe estar dirigida a confirmar el rol del adulto como aquel portavoz de los saberes considerados determinantes para la vida en determinado grupo social. Para la autora mencionada, el juego es una actividad fundamental, sobre todo en la infancia, y es la demanda del trabajo y la vida adulta los encargados de hacerlo desaparecer. En sus propios términos: “La actividad infantil característica, se pensó, está en el juego; el aprendizaje que, tal como se entendía antiguamente, obligaba a una criatura a una actitud pasiva, le hacía perder su personal iniciativa lúdica” (Arendt, 1996: 195).

En la búsqueda de alternativas para enfrentar el surgimiento de situaciones conflictivas en contextos educativos, es común la abolición del juego y actividades propias de la infancia, argumentando que éstas colaboran en el detrimento de la autoridad. Esta situación se hace evidente, no sólo las demandas de los docentes encuestados, sino también en la opinión de los estudiantes, quienes se encuentran en medio de una confusión entre la autoridad y el rol del adulto. Como lo demuestra el relevamiento llevado a cabo en diversas escuelas secundarias, ellos mismos demandan un restablecimiento del rol adulto dentro de las instituciones educativas. Así las cosas, la confusión respecto de la autoridad que Arendt señala como vigente hacia mediados del siglo XX, no sólo no se ha resuelto, sino que más bien se ha profundizado.

El juego no sólo es considerado un recurso poco eficiente para el abordaje de problemáticas actuales, producto del devenir histórico de occidente, también es considerado un factor mitigador de la autoridad del adulto, la cual a su vez, se encuentra debilitada en favor de una infantilización de la función que históricamente desempeñó como educador y protector de las nuevas generaciones. Con este estado de la cuestión, resulta determinante revalorizar el juego como actividad en contextos educativos, no sólo por las potencialidades únicas que ofrece al incluir el uso del cuerpo y el lenguaje, sino también por su imprescindible valor cultural en el proceso de socialización de las generaciones más jóvenes.

## Bibliografía

Arendt, H. (1996) “La crisis de la educación” en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona: Editorial Península.

Arendt, H. (2014) *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Archenti, N, Marradi, A, y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar*, Buenos Aires: Noveduc.

D'Angelo, L, y Fernández, D. (2011) *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Duschatzky, S, y Corea, C. (2013) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Elias, N, y Duning, E. (1992) "La Búsqueda de la emoción en el ocio" en *Deporte y Ocio en el proceso de civilización*, México: Fondo de cultura económica.

Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Milstein, D, y Mendes, H. (1999) "El juego escolar: un llamado al orden" en *La escuela en el cuerpo*, Madrid: Miño y Dávila Editores.

Nella, J. (2009) "El juego. Un contenido «inútil»" en Crisorio, R, y Giles, M, *Estudios críticos de Educación Física*, La Plata: Ediciones Al Margen.

Nuñez, V. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

Raumar Rodríguez, G. (2011) "Clarooscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza" en Fernández Caraballo, A, y Rodríguez Giménez, R, *Evocar la falta*, Montevideo: Editorial Psicolibros.

Tenti Fanfani, E. (2009) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural" en Tiramonti, G y Montes, N, *La escuela media en debate*, Buenos Aires: Manantial.