

El juego en el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de CABA. Una lectura a partir de Huizinga y Caillois

Javier Schargorodsky

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA)

CONICET-UBA

javerschargorodsky@gmail.com

Cita: Schargorodsky, Javier. 2019. El juego en el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de CABA. Una lectura a partir de Huizinga y Caillois en Revista *Lúdicamente*, Vol. 8, N°15, Año 2019. Noviembre 2018 - Abril 2019, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Agosto de 2018 y aceptado para su publicación el 01 Septiembre de 2018.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es dar cuenta de las concepciones de juego e infancia implicadas en el Diseño Curricular vigente del primer ciclo de la Escuela Primaria de la CABA. A modo de marco teórico, tomaremos la definición formal que realiza Huizinga sobre el juego en *Homo Ludens*, contraponiéndola a los planteos de Caillois en *Los Juegos y los hombres*. Entendemos que la práctica discursiva del Diseño Curricular es estructurante de las prácticas escolares y, con ello, productora/transmisora de sentido sobre lo que el juego implica para la lógica estatal. Aún presuponiendo la pluralidad de sentidos respecto del juego y la infancia, la hipótesis orientadora es que se ha constituido un sentido dominante utilitario sobre el juego, que sostiene que el juego infantil debe servir para el aprendizaje de contenidos, de conductas socialmente esperables o de maneras de actuar en el mundo, en consonancia con un sentido dominante sobre la infancia en tanto infancia pedagogizada, obturando la capacidad de agencia infantil.

Palabras clave: Juegos-Infancias-Curriculum-Educación Primaria

ABSTRACT: The purpose of this work is to account for the conceptions of game and childhood involved in the current curriculum of the first cycle of the primary school of the City of Buenos Aires. As a theoretical framework, we will take the formal definition that Huizinga makes about the game in *Homo Ludens*, counterposing it to the arguments of Caillois in *Man, Play and Games*. We understand that the discursive practice of the curriculum is structuring of the school practices as well as producer/transmitter of meaning on what the game implies for the logic of the State. Even assuming the plurality of meanings with respect to the game and childhood, the structuring hypothesis is that a utilitarian dominant sense of the game has been established. The named sense holds that the child's game must have a particular aim, such as content learning, social behavior expected or possible ways of acting in the world. At the same time, a dominant sense of childhood as pedagogized, blocking the capacity of the child's agency.

Key words: Games-Childhoods-Curriculum-Elementary Education



Introducción

El objetivo de este artículo¹ es dar cuenta de las concepciones de juego e infancia implicadas en el Diseño Curricular vigente del primer ciclo de la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires², con especial foco en los espacios curriculares de Educación Física y Artes (Música y Teatro).

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

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

El trabajo está estructurado en un primer apartado teórico-metodológico, que posee a su vez un sub-apartado en el que realizaremos conceptualizaciones sobre juego a partir de las obras de Johan Huizinga y Roger Caillois, un segundo apartado, en el que rastreamos una serie de tipificaciones de juego en el documento analizado, y finalmente un tercer apartado a modo de conclusión provisoria.

Prescripciones de prudencia: entre la metodología y la teoría

Este apartado toma su título de una advertencia realizada por Foucault en *La voluntad de saber* (2014). Más que seguir una metodología tomaremos algunas definiciones teóricas como marco de análisis.

Entendemos a los diseños curriculares como *discursos*. Lo hacemos en el sentido que manifiesta Carli: “utilizaremos el término *discurso* en sentido amplio, para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración significativa (...) Cabe aclarar que no utilizaremos el análisis del discurso desde una perspectiva metodológica, sino que partiremos de lo discursivo como un 'horizonte teórico'” (2002: 30). En el Diseño Curricular confluyen diversos discursos, en particular nos interesan dos: el pedagógico y el estatal, discursos que se aúnan en el discurso escolar. A su vez, es un espacio en el que se puede evidenciar lo inescindible de las prácticas y los discursos: discurso en tanto conjunto de

¹ Se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas”, cuya directora es la Dra. Carolina Duek y su co-director el Dr. Eduardo Galak.

² Este Diseño Curricular fue aprobado por la Resolución de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 365 de 2004.

enunciados, práctica en tanto acción racionalizada con una intencionalidad en cuanto a sus posibles efectos. El mismo Diseño sostiene que:

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

El párrafo citado tiene la firma de Flavia Terigi (Subsecretaria de Educación de la CABA al momento de la confección del Diseño Curricular) quien sostiene en un artículo que el currículum “no sólo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (2012: 90). El Diseño y una de sus autoras dan cuenta de las luchas por la significación y del rol central del discurso estatal/pedagógico en la instauración de una significación escolar. En síntesis, seguiremos a Foucault en su consideración sobre las prácticas discursivas:

Les pratiques discursives ne sont pas purment et simplement des modes de fabrication de discours. Elles prennent corps dans des ensembles techniques, dans des institutions, dans des schémas de comportement, dans des types de transmission et de diffusion, dans des formes

*pédagogiques qui à la fois les imposent et les maintiennent. (Foucault, 1994: 241)*³

Al centrar el análisis en el Diseño Curricular corremos el riesgo de asimilar el estudio de la niñez al de ciertas instituciones perdiendo de vista a la propia niñez como sujeto histórico (Lavrín, 1994). No desconocemos ese riesgo aquí, pero será inocuo por estar enmarcado en una investigación más amplia de la cual el análisis curricular constituye sólo una arista. Sí daremos cuenta de otro foco de atención reclamado por Lavrín: los modelos educacionales generados por la legislación y las políticas estatales para llevarlas a cabo. A su vez, como señala Duek “no se trata sólo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (...), sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones” (2011:10).

Lineamientos sobre juego: entre Huizinga y Caillois

No es nuestra intención partir de una definición de juego *a priori*. Entre otras razones porque no pretendemos dar ni hallar una definición unívoca y/o esencialista, sino más bien dar cuenta de lo que por juego se entiende en el Diseño Curricular. Ahora bien, esto podría limitarnos a atender únicamente a los pasajes del documento en los que la palabra “juego” aparece expresamente. Si bien tales menciones expresas serán gran parte del material a analizar, entendemos que es posible rastrear otros modos de significar el juego. Para ello tomamos como referencia la definición de juego que brinda Huizinga en su obra de 1938, *Homo ludens* (2000), así como algunas críticas, complementaciones y clasificaciones que realiza Roger Caillois en *Los juegos y los hombres* (1986), sin apegarnos a ellas, sino con la intención de ponerlas en diálogo con el documento oficial.

Podemos resumir la definición formal del autor holandés del siguiente modo: el juego es una actividad libre, autónoma. No hay heteronomía posible, no se juega por mandato externo, por regla moral o por condición biológica. El jugador en ningún caso está obligado a jugar. A su vez el juego es un “como si”, hay un componente de ficción en el juego, una conciencia subyacente de que el juego no es la vida corriente. El juego rompe con la continuidad, establece un paréntesis, un *pido gancho*⁴ de la habitualidad. No hay ningún interés material externo al juego, se juega por el juego mismo, el juego tiene un sentido *per se*, sin que se requieran recompensas ulteriores, el juego es un fin en sí mismo. El paréntesis que marca el juego está delimitado por un tiempo y un espacio. El juego tiene un principio y un fin y se da en un terreno delimitado (cancha, tablero, mesa, cuadra, habitación). Se desarrolla en un orden sometido a reglas, el juego es orden, “lleva al mundo

³ Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (Traducido en Castro, s/f: 141)

⁴ Pido gancho (también abreviada como pido en la vorágine del juego) es una expresión utilizada por niños en algunas regiones de Argentina y Uruguay para solicitar la detención del juego. Formalizada en la lógica deportiva como tiempo fuera, time out en inglés, en algunas regiones de Latinoamérica la expresión utilizada es taimau.

imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, lo hace perder su carácter y lo anula” (Huizinga, 2000:24).

El objetivo de la obra analizada de Huizinga es mostrar que la cultura se deriva del juego. No es nuestro interés tomar posición frente a ese polémico objetivo, sino señalar que para ello su análisis se va a centrar en lo que denomina el “juego social” (que entendemos es el tipo de juego al que se hace alusión en el Diseño Curricular). Sostiene al respecto que:

Tenemos la ventaja de que nuestro tema, que no es otro que determinar la conexión entre juego y cultura, nos permite no atender a todas las formas existentes de juego. Nos podemos limitar, en lo principal, a los juegos de índole social. Podemos designarlos, si queremos, como las formas superiores de juego (...) mientras que en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, resiste a todo análisis. (2000: 19-20)

A su vez, sostiene que las características que encontramos en su definición “algunas harán relación al juego en general, otras en especial al juego social” (2000: 20). Tal vez por esta distinción-indistinción respecto de la especificidad del juego social, Roger Caillois (1986) señala algunas limitaciones en la definición de Huizinga. Con el antecedente de la obra del holandés realiza, por un lado, una clasificación de los juegos (*agon, alea, mimicry, ilinx*) y, por el otro, una división de las formas de jugar⁵. Esta última división (que es una gradación más que una división tajante) es entre *paidia* y *ludus*, división que podemos emparentar con la que Huizinga realiza entre juego primitivo y juego en sus formas superiores. “Diversión”, “turbulencia”, “libre improvisación”, “despreocupada plenitud”, “fantasía desbocada” en un polo (*paidia*), “convencionalismos arbitrarios”, “esfuerzo”, “habilidad”, “paciencia” en el otro (*ludus*). Podemos afirmar entonces que, en términos de Caillois, Huizinga no tiene en cuenta en su análisis a la *paidia* y se centra en ciertas manifestaciones del *agon*, las relativas a los juegos de competencia reglamentada.

Otro señalamiento que realiza Caillois al trabajo de Huizinga es el de dejar a un lado a los juegos que revisten un interés material. El caso paradigmático que trae a colación Caillois es el de los juegos de azar. La distinción que el autor francés traza es entre el interés material y la producción de bienes: los juegos de azar (pero también otros) podrían implicar

⁵ No nos detenemos en este trabajo en un análisis pormenorizado de la diferencia entre “juego” y “jugar”. Estimamos hacerlo en trabajos posteriores, aunque aquí estará planteada (de modo algo tácito) esa dicotomía en términos de las posibilidades de prescribir escolarmente uno y otro.

un interés material pero no producirían bienes materiales, del juego no emergería riqueza u obra alguna. A este respecto tenemos varias consideraciones para hacer. Por empezar, lo relativamente abstracto de la definición de Huizinga puede dejar por fuera algunas prácticas concretas consideradas juego, incluso prácticas bastante instituidas e institucionalizadas como los juegos de apuestas. Sin embargo, podemos entender que es ese intento de abstracción el que permite tomar al interés material como algo extrínseco al juego. El dinero circulante en los juegos de apuestas no sería una nota definitoria del juego, así como el propio Caillois entiende que ante la profesionalización de actividades consideradas juegos (deportes, actuación, etc.), los jugadores pasan a ser “hombres de oficio”. Si bien cabría distinguir el oficio del jugador en el juego de apuestas, los límites entre cuándo el profesional juega o no y cuándo el apostador juega o sólo se entrega a la especulación financiera son límites difusos. A su vez, aún sosteniendo que el juego no produce bienes materiales en términos de producto (podemos ponerlo en cuestión si tomamos la producción de una obra de teatro, por ejemplo) sí podemos pensar que el juego posibilita la producción de bienes inmateriales. Tomando la clásica clasificación aristotélica, cabría pensar en el juego no como una *poiesis* (en tanto no ofrecería un producto) pero sí como una *práxis* (en tanto los jugadores se ven modificados por la práctica). Adosada al juego podemos encontrar la industria del entretenimiento, pero ello no nos impide distinguir en un análisis teórico lo específico del juego y lo específico de la producción de bienes y del interés material en esa práctica.

Por último, Caillois señala que el componente de ficción que Huizinga atribuye al juego suele contraponerse al componente reglamentario. Asimismo “pese al carácter paradójico de la afirmación debo decir que la ficción, el sentimiento del *como si*, sustituye a la regla y cumple exactamente la misma función” (Caillois, 1986:35). Entendemos por tanto que el *como si* se da, como señala Huizinga, en tanto ruptura con la vida cotidiana. Más allá de que el ajedrecista no haga *como si* jugara al ajedrez, es justamente el carácter reglado de la actividad lo que genera un recorte respecto de la cotidianidad, y a su vez, aún los juegos menos regulados, los más cercanos a la *paidia* o los más libres e improvisados, siguen la regla del *como si*. Allí radicaría el límite constitutivo de su ficcionalidad y de su reglamentación.

Tipificaciones de juego a partir del Diseño Curricular

El Diseño Curricular realiza diversas clasificaciones y definiciones sobre el juego. Muchas de ellas no serán de interés en este trabajo. Por ejemplo, en el área de Educación Física (área en la que el Diseño hace más alusión al juego⁶) se especifican una serie de tipos de juego como ser de persecución individual o grupal, de relevos, grupales por bandos o por

⁶ Explícitamente *los juegos* aparece como un tema específico del área, al punto de figurar en el índice del Diseño Curricular en la sección Educación Física. Hemos contabilizado en el Diseño Curricular 207 utilizaciones de palabras relativas al juego (juego/s, jugador/es, conjugaciones del verbo jugar), no utilizadas como metáfora (por ejemplo, no contabilizamos expresiones como “poner en juego”). De esas utilizaciones 136 se dan en los apartados correspondientes al área Educación Física, 46 al área Artes (26 en Teatro y 20 en Música), y el resto (23) en otros apartados (incluidos los lineamientos generales no discriminados por áreas).

equipos, etc. Nuestras clasificaciones están guiadas por un interés conceptual y de análisis ulterior, que se corresponden con los lineamientos teóricos que hemos expuesto sobre discurso y juego. Pero, de todos modos, las clasificaciones se atienen al documento abordado. Cabe aclarar que las afirmaciones aquí realizadas se circunscriben al análisis del citado documento oficial y que de ningún modo deben pensarse como un señalamiento abarcativo de todas las lógicas y prácticas escolares, pero sí como una arista de esas lógicas y prácticas.

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

La distinción entre juego escolarizado/no escolarizado (i) se explicita en el Diseño Curricular. Allí se sostiene que “es diferente la experiencia del juego concertado fuera de la escuela entre un grupo de niños y el juego en el contexto escolar” (Mendoza, 2004: 216). Se manifiesta entonces una particularidad del juego escolar que va a tener que ver con las particularidades de la institución, sobre todo con sus intenciones. Si bien el Diseño señala una preocupación por una presunta disminución concreta de las posibilidades de juego para las niñas y los niños en los últimos años, y alienta la destinación de espacios y tiempos para el juego, parece ser que la institución escolar no deja mucho margen para llevar adelante un juego autónomo. El juego escolarizado (como podemos suponer de todo lo que sea escolarizado) será un juego mediado por el adulto, y si seguimos lo antedicho respecto de la especificidad del área, quien medie será centralmente el/la profesor/a de Educación Física. Será un juego que busque eliminar ciertos “vicios” del juego extraescolar (como ser la discriminación y el hostigamiento)⁷, pero, sobre todas las cosas será un juego didactizado.

Sostenemos que (ii) es un juego didactizado en una doble vía. Por un lado, porque el Diseño tiene la intención de que los niños aprendan a jugar y se emplean técnicas de enseñanza como la secuenciación de juegos considerados simples a juegos considerados más complejos. Pero, por otro lado, la didactización también tiene que ver con la utilización del juego como recurso para la enseñanza⁸, incluso (y sobre todo) de otras cosas más allá del juego. Juegos del pasado como un modo de acceso al acervo histórico; juegos matemáticos, juegos rítmicos (que en ambos casos parecerían remitir a la incorporación de contenidos conceptuales o habilidades propias de cada disciplina), pero sobre todo el juego como

⁷ Podemos emparentar estos “vicio” con la “corrupción” de los juegos que plantea Caillois, sobre todo en lo referido al *agon*.

⁸ Vale aclarar que este sentido de “didactizado” lo empleamos por la sugerencia que realiza el Diseño Curricular en cuanto al juego como recurso para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, es decir por estar allí ligado el juego a esas prácticas y no por considerar a la didáctica como una disciplina instrumentalizadora.

generador de valores morales –tal como se sostiene en el punto (viii)–. Lejos ya de recurrir a la Educación Física como una aliada para la transmisión de valores patrióticos y de distinción de género como en los inicios del sistema escolar argentino (Scharagrodsky, 2006), sí hay un constante hincapié en construir valores como el diálogo, la inclusión, el respeto a las reglas. Se señalan dos tipos de reglas: las funcionales, intrínsecas del juego, que lo hacen posible pero que pueden modificarse bajo consenso; y las éticas, extrínsecas al juego, que tienen que ver con el respeto al prójimo y que se enuncian como condición de posibilidad ineludible para que el juego conjunto exista.

El secuenciar hacia lo más complejo tiene como uno de sus horizontes, al menos en el área de Educación Física, el de la práctica de deportes. iii) Bajo el rótulo de juego deportivo encontramos un híbrido escolar que busca adaptar el deporte al contexto de la clase de Educación Física, al mismo tiempo que el juego se deportiviza, con una pérdida de su carácter autónomo. Sin llegar a la pérdida del componente lúdico que señalan tanto Huizinga como Caillois en la profesionalización del deporte, sí se recorre el camino hacia la globalización de las prácticas y la universalización de las reglas con la consecuente disminución de la agencia en la constitución de las propias reglas por parte de los jugadores⁹ (Fernández Vaz, 2015). Cabe marcar de todos modos que esto se da de un modo matizado en tanto el Diseño Curricular señala que:

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

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

El tema de la profesionalización del juego en el deporte nos acerca al punto (iv). El diseño parece acusar recibo de la influencia de las lógicas de mercado en la constitución del juego infantil, lo que nos permitiría plantear la hipótesis de una imposibilidad en la autonomía junto a la de un posible carácter subversivo del juego: Disney¹⁰ impone, niñas y niños

⁹ Cabe de todos modos señalar junto con Fariña un rol del deporte como “ejemplo de ritual en el que se expresan, disputan y construyen identidades sociales” (2016:9).

¹⁰ Utilizamos el nombre de esta compañía a modo de sinécdoque de las imposiciones de mercado, sin una animosidad particular para con ella, sino por su relevancia cultural y de mercado.

disponen (individual y grupalmente), el juego globalmente estructurado por el mercado puede verse reconfigurado en las prácticas de juego puntuales. Como señala Duek

Conocer, reconocer y seleccionar fragmentos del personaje para poner en escena constituyen acciones de un proceso activo en el que los niños no sólo interpretan a ese personaje en particular, sino que lo ubican en un tiempo y un espacio en el que se intersectan con otros personajes y dinámicas. Las situaciones, los discursos, los roles y las dinámicas sociales y mediáticas con las que los más chicos están en relación cotidianamente constituyen fuentes privilegiadas a la hora de estructurar y organizar juegos de rol entre ellos. La intersección entre los discursos cotidianos que, en torno de ellos, circulan les brindan un “menú” del cual elegir (2011:17).

Ante el planteo de un menú restringido el Diseño Curricular insta a recuperar las expresiones folclóricas de los juegos tradicionales. Nuevamente, no leemos aquí tanto un intento de transmisión de valores patrióticos nacionalistas, sino más bien un intento de situar la cultura local en el marco de lo que el Diseño plantea como una cultura universal, y en ese juego entre lo local y lo universal lograr visibilizar prácticas, tradiciones, culturas dejadas a un lado del circuito mediático/mercantil:

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

Pese a ello, el discurso del Diseño no queda exento de lógicas mercantilistas, en tanto el juego parece ser un modo de hacer más atractivas las jornadas en la escuela para que los chicos consuman lo que allí se les ofrece. El juego no es postulado por el Diseño como un soborno, una recompensa al buen niño, una promesa de placer que sobrevendría al tiempo de trabajo (lo que, como todo lo aquí afirmado, no significa que este modo de empleo del juego no opere en las prácticas escolares), sino que es un recurso constitutivo de la propia propuesta pedagógica¹¹. Por ejemplo, también en el área de Música se sugiere lo siguiente:

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

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

Hay en nuestros países juegos que son practicados en todo el territorio nacional, aun cuando no siempre tengan el mismo nombre o las mismas reglas. Las naciones indígenas, por ejemplo, tienen todo un abanico de juegos y juguetes que componen un rico patrimonio cultural, muchas veces desconocido y al cual no se respeta, en favor de la hegemonía de elementos culturales de origen europeo (2015: 29-130).

¹¹ Podemos emparentar esta búsqueda de atractivo con la lógica mercantil de la industria editorial infantil a la hora de incorporar imágenes llamativas, humor y componentes lúdicos a sus publicaciones (Szir, 2013).

Como sostiene Calmels “Jugar le posibilita al niño entrar al mundo común de la cultura, participar de la historia del quehacer lúdico, a través de juegos compartidos y consolidados generacionalmente” (2016:6). Algunas de las fuentes propuestas para recuperar los juegos tradicionales son los padres, abuelos y vecinos de los niños/as. Se considera al juego parte de la realidad cotidiana de los niños y niñas. Por un lado, se busca distinguir esa cotidianidad del espacio escolar. Pero, por otro, se incluye esa cotidianidad como objeto de estudio. v) el juego infantil es incorporado como una temática del área curricular “Conocimiento del Mundo”, en tanto esa realidad cotidiana puede contrastarse con las fuentes sobre juegos de épocas pasadas. Así reconocer cambios y continuidades en el juego se torna objeto de estudio escolar.

El juego no es tomado en el Diseño Curricular sólo como realidad, sino también como ficción y, justamente, como una actividad que rompe con la realidad cotidiana. vi) el apartado del área de Artes, específicamente en la disciplina Teatro, recoge una de las caracterizaciones más prototípicas del juego, que es su condición de “como sí”, en el sentido más preciso otorgado por Caillois en lo referido a la *mimicry*. Así como hemos hablado de juego deportivo aquí podemos hablar de juego de ficción. Hay un énfasis puesto en evaluar la capacidad de los niños/as de permanecer en el juego de ficción, sostener el juego, sus límites y sus reglas, al mismo tiempo que se evalúa la capacidad de distinguir ese juego de la realidad.

También se destaca (vii) la capacidad creadora de lo lúdico, la capacidad espontánea de niñas y niños para la generación de improvisaciones a *sala total*. El Diseño reconoce en esa espontaneidad infantil una capacidad mimética de los roles adultos. Cabe sostener que desde los autores analizados (tanto Huizinga como Caillois), esa mimesis no tiene que pensarse necesariamente con arreglo a un fin utilitario, como una preparación para un futuro adulto, dado que los simulacros pueden involucrar la imitación incluso de seres inanimados, que difícilmente constituyan un horizonte de rol adulto para niñas y niños. También, así como el juego deportivo era una vía de acceso al deporte, el juego de ficción lo es a las convenciones del lenguaje teatral y a modos de ficción considerados más complejos. Algo similar ocurre en el área de música: el juego es tomado como un medio para la creatividad al mismo tiempo que para la adquisición de lenguaje y herramientas musicales que la escuela debe sistematizar para optimizar el aprendizaje.

A su vez, el Diseño hace hincapié en la capacidad de niños y niñas de crear juegos y sus propias reglas. Esto en paralelo, como ya mencionamos, a considerar al juego como herramienta para inducir la aceptación de reglas:

En primer ciclo no se puede esperar que los niños propongan y hagan respetar la totalidad de las normas ligadas a la organización y a la convivencia, pero sí es edad para aprender que la norma no es asunto de otros, sino que cada uno

tiene parte en su elaboración, cumplimiento y control (Mendoza, 2004:254).

Como sostuvimos, las denominadas reglas éticas buscan construir una moralidad (viii). Pero también el juego escolar y su lógica reglamentaria apuntan (desde el Diseño Curricular) a estructurar comportamientos (ix). Podemos rastrear este uso del juego en términos de un “adiestramiento de la personalidad” (Enriz, 2010) hasta la Grecia Clásica: en el Libro VII de *Leyes*, dedicado a la educación de los jóvenes, Platón (1999) argumenta, en boca del Ateniese, personaje central del diálogo, que las almas de los niños de 3 a 6 años necesitan de los juegos, pero que también los adultos a cargo de su educación (nodrizas seleccionadas para tal fin por los guardianes de la ley) deben regular el juego aplicando correctivos por dos motivos centrales: evitar malas conductas y garantizar que los niños practiquen juegos tradicionales, evitando la innovación que podría hacer mella en las costumbres (Steinman, 2004), cuya salvaguarda es el objetivo central de la regulación del “juego espontáneo”. Esta larga tradición del juego como transmisor de moralidad y estructurador de comportamiento en esta franja etaria, se ve trasladada en el Diseño Curricular (con una impronta sustancialmente distinta a la que propone Platón) a la educación de niños y niñas de primer ciclo de la Escuela Primaria, extendiendo la edad en la que se le atribuye al juego ese rol formativo. El Diseño trabaja sobre las reglas de juego en línea con lo que sostiene Huizinga, “en cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego” (2000:25). En el hacer entender que sin seguir las reglas no se puede jugar hay una instrumentalización del juego en función de llevar a niñas y niños a la incorporación del acatar reglas, el aceptar las reglas como algo provechoso, que permite el juego, con la búsqueda de la aceptación de las reglas más allá del ámbito del juego.

El Diseño Curricular muestra como un gran desafío tanto pedagógico, como a la hora de construir valores y pautar comportamientos, la diversidad presente en las aulas y patios. El juego también oficia de terreno para trabajar en torno de la diversidad:

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

dinámica, pero no juega. Porque si sufre, no entiende o no disfruta, no juega.

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

El Diseño Curricular postula que un rol de la escuela, encarnada en este caso en la figura de los/as profesores/as de Educación Física, es el de generar valores y conductas que incluyan la diversidad, que logren conformar grupo y que apunten a la socialización. x) el juego tiene aquí también un rol particular. Desde su capacidad desinhibidora, como señala la curricula de Teatro, hasta el “juego reglado con intención socializante”, juegos grupales e inclusivos como señalábamos con la cita anterior.

Cabe marcar un matiz respecto a los recursos pedagógicos propuestos:

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

Si bien es cierto que la realización de ciertas actividades puede provocar diversos aprendizajes esperables y no esperables, favorables o no, habilitantes o inhibidores, es necesario recordar que este documento propone líneas para el aprendizaje en el contexto escolar.

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

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

Uno de esos fines es la salud. xi) el juego se toma en el Diseño Curricular como un recurso para la generación de movimiento¹² y con él para un reconocimiento del cuerpo propio. El Diseño no considera que esto se dé de modo espontáneo, la clase de Educación Física debe sistematizarlo. Tal reconocimiento aportaría a un cuidado del cuerpo y con él a la salud. Vemos como la preocupación por la salud se vincula en el documento oficial directamente al cuerpo. Si bien esto podría entenderse como un biologicismo, el Diseño Curricular maneja otra concepción de salud. En el área Educación Física, históricamente una de las encargadas del cuidado de la salud en la escuela, se menciona (sin realizar una definición explícita) un “concepto social de salud”. En relación a ello sostiene lo siguiente:

se considerarán para el cuidado de la salud tanto los aportes vinculados con la construcción de un adecuado conocimiento del propio cuerpo y de una positiva relación con el mismo, de las posibilidades de comunicación, cuidado y respeto de los otros, como todo lo vinculado con el conocimiento y el cuidado del medio (Mendoza, 2004:217).

Por su parte, el área Conocimiento del Mundo, novedosa en la estructura curricular, en su bloque “el cuidado de uno mismo y de los otros” sostiene la siguiente definición de salud, entendida como *salud integral*:

Los contenidos sobre la salud se sustentan en una concepción integral de la misma. Por lo general, los niños de esta edad entienden la salud como lo opuesto a la enfermedad, asociando a esta última

¹² En el diseño no hay casi referencia a juegos de relativa quietud, pese a que se sostiene que la clase de Educación Física no debe pensarse como una clase en la que haya movimiento constante y se reconoce que el reconocimiento del cuerpo también puede darse en la quietud. Por ejemplo, no hay mención alguna a los videojuegos y los juegos de tablero aparecen tangencialmente mencionados en el área Prácticas del Lenguaje por el potencial de lectura que ofrecen sus reglamentos.

con la aparición de síntomas, como dolor de cabeza, resfrío, etc. Asimismo, la reducen a los aspectos visibles o sensibles del cuerpo sin incluir los aspectos emocionales y relacionales. En el primer ciclo, se propone comenzar a aproximar a los alumnos la noción de que la salud de una persona no sólo se constituye por su estado físico, sino por una conjunción de factores del ambiente en que vive, de las relaciones que establece con él y de procesos vitales de salud-enfermedad. En este sentido, en el bloque se recuperan aportes de las ciencias naturales y de la ética enriqueciendo el abordaje de la temática (Mendoza, 2004:170).

Vemos un desplazamiento del concepto de salud, equiparable al de integralidad (Schargorodsky, en prensa). En los orígenes del Sistema Educativo argentino, la ley 1420 postulaba una triada integralista de la educación: intelectual, moral y física. La salud no recae en una de esas partes (la fisicalidad) sino en una totalidad no desintegrable. No se exige la higiene del aislamiento como señala Foucault (2000) para la época clásica, sino la de la buena sociabilidad: para el Diseño Curricular la salud está en un buen relacionarse con el entorno. Aun así la escuela exige una vigilancia constante por parte del adulto, ya no para evitar el vicio de la masturbación, sino para evitar los vicios del juego: la discriminación y el hostigamiento. La salud no debe cuidarse ahora del riesgo biológico de la degeneración sino del riesgo social de las prácticas no escolarizadas. El juego a este respecto toma la forma del *phármakon*: bien administrado es una cura, mal administrado es un veneno. Si bien no ingresa a la escuela el control del especialista médico sino mediatizado a través del discurso médico (o de la presencia fortuita de un médico-docente en la sala), sí ingresa el especialista pedagogo: profesores de Música cuidando la salud auditiva, los de Educación Física la salud del cuerpo propio, toda la planta docente cuidando la salud de las relaciones sociales al interior del grupo. También el Diseño Curricular toma en cuenta al juego en tanto derecho (xii): “Jugar es un derecho de todos los niños. Hay que prepararlos para el ejercicio de ese derecho, que consistirá en lograr que se sientan capaces de jugar y de respetar que los compañeros lo hagan” (Mendoza, 2004:252). Concepción material del derecho, no alcanza con su formulación abstracta como Derecho del Niño, sino que la escuela debe buscar que los niños y niñas se involucren en su ejercicio. La escuela, en el discurso del Diseño, se propone como espacio de juego y en ese gesto parece buscar garantizar un derecho. Pero no se detiene en esa garantía: se postula que la escuela debe formar a los niños para que desarrollen la capacidad de jugar (y con ello la de ejercer un derecho) y que a la vez garanticen el derecho de otros niños. Si pensamos junto a Huizinga que el juego es una

actividad libre, podemos sostener entonces que el Diseño compele a ser libres (xiii). El juego sería un espacio de libertad en una doble vía: por la elección libre de jugar y por la posibilidad de la confección de las propias normas de juego, la autonomía de los jugadores, la posibilidad de someterse a la propia norma. Sin ahondar en este planteo, pondremos de manifiesto la tensión existente en prescribir la libertad, en una heteronomía que induzca a la autonomía.

Por último, el Diseño relaciona placer y juego (xiv): “Desde el ingreso a la escuela, los niños pueden concebir la clase como un ámbito de aprendizaje en el que tiene lugar el placer y el juego, que no se oponen al concepto de aprendizaje, sino que se constituyen en su esencia, más allá de ciertas concepciones culturales” (Mendoza, 2004:261). Parece aludirse con “ciertas concepciones culturales” a las que emparentan juego con ocio y que a su vez desvinculan ocio y aprendizaje. El juego en el Diseño se aleja de esas concepciones y resulta aliado del trabajo del aprendizaje. No sería el juego una recompensa externa sino que el placer del juego sería constitutivo de la práctica escolar. El juego sería una fuente indiscutible de placer infantil. Ahora bien, el documento oficial realiza la siguiente distinción: “El placer del aprendizaje escolar, cuando existe, no es la continuidad del placer del juego con los amigos de la plaza” (Mendoza, 2004:216). Aquí podemos ver que el placer habilitado en la escuela es el placer del aprendizaje. El placer del juego será en todo caso el de un juego como herramienta de aprendizaje, el juego didactizado y mediado por el adulto.

A modo de cierre

El recorrido que hemos hecho nos permite desglosar qué imágenes de infancia aparecen detrás de los modos de concebir el juego en el Diseño Curricular. Esas imágenes afloran en medio de tensiones que en gran parte se dan entre herencias y renovaciones, continuidades y rupturas del discurso escolar, pero también de otros discursos (familiares, de mercado, etc.) con los cuales el discurso escolar se nutre y disputa.

El aporte del Diseño a la construcción social de la infancia es el de una infancia resultante de las técnicas de aprendizaje. La infancia es una infancia pedagogizada. Así el juego infantil toma el lugar de un medio para otra cosa (transmisión de valores, adquisición de conocimientos específicos, etc.), un recurso escolar para moldear la buena infancia. Esa buena infancia tendría la homogeneidad que el sistema educativo brinda, es el dispositivo escolar el que la aporta. Esto no lleva a una pretensión del Diseño Curricular de borrar diferencias extrínsecas a lo escolar: la diversidad de infancias es reconocida y se plantea que la escuela debe trabajar sobre esas diversidades para lograr la igualdad educativa, no para segregar las diferencias. Lejos está la imagen que señala Szir de un “modelo homogéneo de niño blanco contenido entre los espacios de la familia y el sistema escolar” (2013:146). Se hace presente la diversidad étnica, cultural, social, económica, de nación de origen. Podemos pensar el planteo de un pasado diverso con horizontes a un futuro común, el de la escolarización, sin que ello elimine la posibilidad de otras diversidades a futuro. Al margen de ello, no dejan de emerger rasgos de la idea de unidad nacional en un pasado común. Pero cabe decir que estos destellos de nacionalismo no surgen como una inmunización frente a otras naciones, sino frente a la amenaza de la homogeneidad global

del mercado. La apelación a “lo propio” y “lo nuestro” se da (tal vez paradójicamente) como una salvaguarda de la otredad.

Esta tensión entre lo global y lo local aparece en el terreno del juego por la doble vía de la infancia como sujeto de consumo y del deporte como práctica pretendidamente universalizadora. Frente al juego mediado por el mercado el Diseño Curricular propone recuperar juegos tradicionales. Pero al mismo tiempo propone la práctica deportiva como horizonte reproduciendo una lógica de igualdad formal. Como sostiene Fernández Vaz (2015) el deporte desconoce las diferencias materiales y en ese desconocimiento las reproduce. El juego tiene la flexibilidad de la autonomía que permite a los jugadores adaptar las reglas a la materialidad de sus participantes (por ejemplo, compensando la disparidad de calidad de los jugadores con una disparidad también en la cantidad). El Diseño observa el problema que una igualdad formal le genera a toda la empresa escolar. La formalidad excluye a quienes en su diversidad no se adaptan a esa forma. De allí el llamamiento a una educación y a un juego materialmente inclusivos. No todos los niños y niñas juegan igual, y tampoco parece el discurso escolar oficial pretender eso. Salvo en el hecho de que todos deben ser jugadores e infantes inclusivos y pedagogizados.

La escuela aparece en el Diseño como garante del desarrollo de la infancia. El Estado y la pedagogía deben ser la garantía, que, nuevamente, no debe ser meramente formal. Los niños y las niñas deben jugar y deben permitir que otros niños y niñas jueguen. Pero esto se plantea como posible a partir de la intervención de la escuela regulando las prácticas infantiles. No hay una idea de una infancia jugadora, creativa, moralmente buena/mala de por sí. La escuela, según el Diseño, atiende al contexto social, a la diversidad de oportunidades y habilidades de los individuos infantes. Y allí es que se constituye en agente de producción de la infancia. Se postula que la escuela debe permitir y producir el juego, sistematizar la creatividad, fomentar la inclusión. Pero, si seguimos la clasificación de Caillois, podemos sostener que el juego fomentado por el Diseño tiene una tendencia hacia el *ludus*, centralmente en lo que tiene que ver con *agon* y *mimicry*, lo cual nos marca la pauta de que, más allá de lo exhaustiva que nos resulte la clasificación, hay tipos de juegos que no son considerados en el documento, con lo que la preocupación por el ejercicio del derecho al juego se ve direccionada hacia la de un tipo de juego específico. Aparece entonces otra gran tensión entre la escucha a la voz del infante y su constante tutela. La escuela parece prestarle la voz a los niños y a las niñas, pero obtura la producción de una voz propia.

El Diseño sostiene que se quiere cambiar un ideario que presupone que “la clase es un ámbito en el que el saber y el poder están exclusivamente en manos del docente” (Mendoza, 2004:242). El cambio de concepción debe dirigirse

A reconocer que la clase coordinada por el docente es un ámbito en el que los niños pueden aprender tanto del docente como de las situaciones que éste propicie para el intercambio

de saberes entre pares. Y que, también, éstos pueden colaborar en la elaboración de las normas que regulan la convivencia de la clase (Mendoza, 2004:242).

Hay en el Diseño un reconocimiento de prácticas y discursos arraigados en el entramado escolar que se buscan modificar. Podemos ver en estos intentos el inicio de un recorrido que desande una negación de la voz infantil o también un intento de traspaso del discurso pedagógico del Diseño a las esferas extraescolares, por caso con una didactización del juego más allá de los límites de la escuela. El propio discurso oficial puede erigirse como crítico y la crítica puede ser la mejor aliada de una estructura de poder. Como sostiene Foucault “hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (2014:97). Hemos intentado aquí un pequeño aporte para desentramar ese complejo juego del discurso sobre la infancia.

Si pensamos al juego como práctica libre nos encontramos con algunas preguntas: ¿se puede prescribir el ejercicio de una actividad libre? ¿Es posible, por tanto, el juego en la escuela? La libertad del juego como orden reglado parecería ser la de producir, elegir y auto-imponerse reglas. Podemos decir que eso en gran parte es jugar. Pero, ¿es eso lo que propone el Diseño Curricular? ¿Hay espacio en una institución como la escuela para una efectiva agencia infantil? ¿Lo hay por fuera de esa institución en el marco de un mercado global?

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

Bibliografía

Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La Máscara y el vértigo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Calmels, D. (2016) “El juego corporal” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 5, N°10, Año 2016 Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Carli, S. (2002) “Introducción”, en *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castro, E. (s.f): *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Recuperado de:

http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf

Duek, C. (2011) “Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego”, *Revista Infancias Imágenes* /pp 8 - 20 / Vol. 10 No. 1 / Enero – junio de 2011.

Enriz, N. (2011): “Antropología y juego: apuntes para la reflexión” en *Cuadernos de Antropología Social* N°34, año 2011, pp. 93–114, FFyL – UBA – ISSN 0327-3776

Fariña, F (2016) “Deporte e identidad en un colectivo de migrantes bolivianos” en *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N°10, Año 2016 Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Fernández Vaz, A. (2015) “Juegos y deportes: desafíos para la educación física”, en Galak E., Gambarotta, E. (2015) *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Buenos Aires: Biblos.

Foucault, M (1994) *Dits et Écrits*, Paris: Galimard.

Foucault, M. (2000), “Clase del 5 de marzo de 1975” en *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014) *Historia de la sexualidad, Vol. I. La voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens*, Madrid: Alianza.

Lavrin, A. (1994) “La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración”, en Gonzalbo Aizpuru, P.; Rabell, C. (comps.), *La familia en el mundo Iberoamericano*, México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM, pp. 41-72.

Mendoza, S. (2004): *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica*, Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Platón (1999) *Diálogos IX. Leyes (Libros VII-XII)*, Madrid: Gredos.

Scharagrodsky, P. (2006) “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX” en Aisenstein, A.; Scharagrodsky, P. (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires: Prometeo Libros.

Scharagrodsky, J. (en prensa) “Cuerpos integrales: hacia otra escuela secundaria bonaerense (im)posible”, en Orce, Victoria (Comp.) (en prensa): *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Szir, S. (2013) “Imágenes para la infancia. Entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en la Argentina. La escuela y el periódico ilustrado *Caras y Caretas* (1880-1910)”, en Sosenski, Susana; Jackson Albarrán, E (coords.) (2013), *Nuevas miradas a la historia de la*

infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones, México: UNAM, pp. 123-152.

Steinman, B. (2004) “La educación y el proyecto político en el libro VII de las *Leyes de Platón*” en Santa Cruz, M.; Marcos, G.; Di Camilo, S. (comps.) (2004) *Diálogo con los griegos: estudios sobre Platón, Aristóteles y Plotino*, Buenos Aires: Colihue, pp. 147-157.

