

## HABLEMOS DEL JUEGO LIBRE EN ÁMBITOS EDUCATIVOS

Autor: Nella, Jorge  
Doctorando en educación Universidad Nacional de la Plata  
Correo electrónico: jorgenella@hotmail.com

*Cita: Jorge Nella. HABLEMOS DEL JUEGO LIBRE EN ÁMBITOS EDUCATIVOS. Lúdicamente, Vol. 12, N°243, Año 2023. Octubre 2023, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). Este texto fue recibido el 01 de abril 2023 y aceptado para su publicación el 01 de junio de 2023.*

### Resumen

Este ensayo toma como objeto de investigación los discursos del juego, en tanto funcionamiento ideológico en los espacios educativos. La hipótesis que se sostenida es que se han sucedido en el ámbito educativo diferentes identidades en el discurso del juego, entre ellas las del juego libre, siendo las nociones libre o libertad una de las constantes preocupaciones del juego.

Lo que pretende poner en tensión este trabajo es que quizá no sea suficiente con invocar al *juego libre* para propiciar o garantizar el derecho al juego, ya que al reproducir solo lo que *hay*, lo que los niños/as *conocen*, la libertad que tanto anhelamos podría convertirse en un instrumento de injusticia, podría pensarse entonces en la posibilidad de una *subversión*, el de pasar de una práctica libre a una práctica de liberación.

Palabras clave: juego, educativo, discursos, libre, liberación

### Abstract

This essay takes as an object of investigation the discourses of the game, as an ideological functioning in educational spaces. The hypothesis is that there have been different identities in the game discourse, in the educational field, including those of free play, with the notions of free or freedom being one of the constant concerns of the game.

What this work intends to put into tension is that it may not be enough to invoke free play to promote or guarantee the right to play, since by only reproducing what is there, what children know, freedom that we so long for could become an instrument of injustice, one could then think about the possibility of a subversion of a free practice to a liberation practice.

Keywords: game, educational, discourses, freedom, liberation



... el sujeto político no *es*, sino que siempre está *siendo* Modonesi, 2010

## Introducción

Este trabajo toma la forma de un ensayo en tanto recoge pensamientos que se han venido desplegando durante mi trabajo de tesis doctoral. Dicha tesis tiene como objeto de investigación los discursos sobre el juego y sus apropiaciones ideológicas en los espacios educativos durante los últimos 25 años. Su desarrollo se enmarca en la perspectiva teórico-metodológico el Análisis Político del Discurso impulsada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe como por la Escuela Eslovenia cuyo representante principal es Slavoj Zizek.

En principio, parto de un argumento lógico cuyas premisas son:

Noción no esencialista del sujeto: tomando como primera afirmación, una frase de Levi Strauss que nos dirá “la lengua no es tanto propiedad del hombre, como éste propiedad de la lengua” (Caruso, 1969: 39). Este es el rasgo básico del sujeto lacaniano, en cuanto es capturado por la red significante radicalmente externa barrándolo, dividiéndolo .

Entender las prácticas culturales como discursos: tal como Laclau ha explicitado “[...] el carácter primario y constitutivo de lo discursivo es [...] la condición de toda práctica” (Laclau, 2000: 195). El discurso es el reconocimiento de que toda práctica, en nuestro caso la del juego, posee un sentido y que este sentido es aprehendido a través del lenguaje.

Conclusión: Por consiguiente, tal como anuncia el Grupo de Investigación en Juego (GIJ) “El concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto jugante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “jugado” precedido por las prácticas y realizado en ellas” (Villa; Nella; Taladriz: Aldao: 2020: 50). Es decir, siguiendo la línea de este pensamiento lógico, nosotros somos hablados por el juego, lo que aprehendemos del discurso tiene en nosotros efecto de verdad, que no significa que sea la verdad, y ese efecto es quien a través de nosotros se expresa en formas de pensar, decir y hacer del juego.

Entendiendo que los discursos no son verdaderos ni falsos, sino que son siempre una ficción; la hipótesis que propongo es que en el transcurrir de estos años se han sucedido en el discurso del juego, en el ámbito educativo, diferentes identidades. Es posible identificar un primer momento, al que denomino Momento de quiebre o dislocación ante un discurso del juego didactizado, que muy bien explicita Graciela Scheines “El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra” (Scheines, 2019: 59), comienza así a visualizarse un proyecto discursivo diferente, pero ya articulado que compite por la hegemonía; lo cual lleva a un segundo momento que denomino Período de cierre imaginario o plenitud. En él comienza a cristalizarse la conformación de una identidad de juego anclada en un proyecto ético de no intervención en el mismo, siendo sus principales estandartes el eslogan “jugar por derecho”, (sobre el cual no haré hincapié en este texto), y la expresión “juego libre” que bosquejaré aquí. Para finalizar denomino Momentos de búsqueda de nuevas identidades, al tercer período, donde se comienza a interpelar las categorías discursivas que operan en nuestro imaginario, dando cuenta de una nueva dislocación.



### **Qué se expresa cuando se dice juego libre**

La noción de juego libre o asociado a la libertad, aparecen en forma constante y reiterada en las preocupaciones que rodean a las teorías del juego. Ya es algo planteado explícitamente en una de las obras cruciales sobre el tema del juego Homo Ludens en 1938 de Johan Huizinga: “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego” (Huizinga, 2020: 24). Por su parte, otro de los teóricos fundantes del campo del juego, Roger Caillois instituye a la libertad como la primera característica del juego en Los juegos y los hombres (Caillois, 1986: 37). En estos términos, es cuantiosa la bibliografía y de una gran pluralidad de autores, que hacen referencia a la libertad en el juego en el ámbito educativo, ya sea, como adjetivo calificativo, o adquiriendo la entidad de sustantivo asociándolo directamente a la categoría de “el jugar”, más que como verbo; presentándose así la diferencia entre el juego y el jugar en los debates de la educación. Sólo en el mundo del juego se habla de “el juego y el jugar”, siendo tan extraño, disculpen la invención de palabras, como decir “el deporte y el deportear”, “la gimnasia y el gimnasear” o si se quiere en prácticas que pueden compartir el mismo plano “la música y el musiquear” o “el arte y el artear”; mayor es el extrañamiento cuando en varias bibliografías se habla que maestros o profesores de las escuelas enseñan el juego y no el jugar, como si cuando alguien propone un juego X no está pensando en el cómo transitar y llevar a cabo dicho juego.

Así, la idea de libertad en el juego, constituye un pilar indiscutible, que se nos aparece como un “fantasma” que recorre las escuelas. El pensamiento de la libertad como expresión fundamental del jugar, en la que sólo será en tanto obra de los jugadores mismos, compone los discursos actuales como poder autónomo en su entidad. La invocación a una práctica libre, hace que en principio nadie pueda estar en desacuerdo, no solo en el juego, sino también si nos referimos a lectura libre, redacción libre, expresión o arte libre, etc., invocando a un supuesto despertar súbito, que descansaría en una voluntad indeterminada ante la apuesta por el surgimiento de un evento o acontecimiento milagroso de autonomía. Quizás éste sea la causa que nos permita entender la cantidad de textos y tesis de posgrado que se centran en “la mirada desde los jugadores”, en esa búsqueda de atrapar a dicho fantasma.

Desde una posición opuesta, entiendo un jugar solo como verbo, es decir, el llevar a cabo una práctica que identificamos como juego ; una práctica que es, en tanto está formada por el discurso al que hacemos referencia, pero que en sí no tiene existencia. No hay un lugar donde hallemos la verdad del juego sino en sus prácticas, que al estar construidas discursivamente, solo pueden operar como efecto de veracidad, como supuesto saber, condicionando nuestras formas de pensar, decir y hacer, y que por lo tanto son históricas y políticas.

### **Hablemos del juego libre desde el psicoanálisis**

Para el psicoanálisis, al menos desde la línea lacaniana, la libertad se nos presenta como una paradoja, al decir de Zizek, es una “opción obligada” (Zizek, 2003: 215), ya que con base en la enseñanza de Lacan, la libertad, esa “libre elección”, es un imposible. Esto sucede

cada vez que quienes enseñan dicen juego libre, al menos así lo podemos visualizar en el trabajo de Donata Elschenbroich, El juego de los niños, quien nos dice:

“Juego libre” quiere decir en esta época para un niño de 5 años la capacidad de elegir entre algunos objetos de juego puestos a su disposición y que forman parte del así llamado “juego del servicio de primera hora”. Esta oferta de juego se caracteriza por un juguete particularmente diseñado para ahorrar espacio y evitar llantos, esto es, rompecabezas, perlas para ensartar, en suma, cualquier juego de coordinación. El juego con este juguete del servicio de primera hora, si ha de ser decente, dócil y eficaz sólo podrá constituir en “hacer jugar” al juguete. (Elschenbroich, 1979:21-22)

Si bien la descripción corresponde a una institución en Alemania, lo mismo lo podemos observar en nuestras escuelas. Un juego libre cuyas acciones se llevan a cabo en espacios, en los que se debe pasar varias horas al día encerrado, en edificios que pertenecen al Estado, en donde la historia personal tiene cabida superficialmente (fotos de niños/as, dibujos en las paredes), y donde se juega con objetos que no son de su propiedad privada. Juegos que se comparten con un grupo sobre cuya composición no es posible tomar alguna decisión (año educativo, compañeros de curso, etc.), durante el que se dan relaciones con adultos, basadas en el contenido de un trabajo remunerado de este último. En consecuencia, es un juego libre en tanto se condiciona a qué jugar, con quienes, donde, cuándo, con qué y cómo.

Esta libertad, aunque paradójica, no es sólo la mejor que tenemos hasta el momento, sino que es la única que nos permite vivir en comunidad. Vivir en comunidad, siempre tendrá un punto paradójico, ya que al sujeto se le dice que tiene la libertad de elegir, pero a condición de que elijas lo correcto. Como dice Zizek “la situación de la elección forzada consiste en que el sujeto ha de escoger libremente a la comunidad a la que pertenece, independientemente de su elección –ha de escoger lo que ya para él es dado” (Zizek, 2003: 216). De lo que se trata es que para el psicoanálisis, el sujeto nunca está en realidad en posición de escoger: siempre es tratado como si ya hubiera elegido. En la realidad de una clase en una institución educativa, como lo describió Elschenbroich, en el juego libre los niños/as nunca escogieron, pero sus maestros los interpretarán como sí lo hubieran hecho.

Por otro lado, siguiendo la línea del psicoanálisis, es posible decir que no hay sujeto que construya la identidad de sí en el juego sino a través de la relación con los otros y bajo el régimen de la relación con la cultura; el gran Otro, ese mandato que insiste en qué es jugar y que no lo es, esa identificación simbólica desde donde nos observan, desde el que nos miramos nosotros mismos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor. Entonces aquello que solemos llamar auto-experiencia no es más que un malentendido que tiene el sujeto a partir de una operación imaginaria de no reconocer su dependencia radical al gran Otro, de ese orden simbólico que es la causa de su descentración, de que el sujeto este barrado \$, escindido o dividido; en donde el sujeto en sí, como la cosa en sí, se representa por el lenguaje.

Pero, ¿esto significa que todo está determinado en el discurso del juego? Pensar que sí es un error que varios interpretaron en esta teoría; pero como dice Zizek:

En la actualidad, es un lugar común que el sujeto lacaniano está dividido, cruzado, es idéntico a una falta en una cadena significante. No obstante la dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste, no en que se reconozca este hecho, sino en darse cuenta de que el gran Otro, el orden simbólico, también está barré, tachado, por una imposibilidad

fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible [...]. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro. O sea que es precisamente esta falta en el Otro la que permite al sujeto lograr una especie de “des-enajenación” llamada por Lacan separación [...]. Esta falta en el Otro da al sujeto, por así decirlo, un espacio de respiro, le permite evitar la enajenación total en el significante, no llenando su falta, sino permitiendo que él mismo, su propia falta, se identifique con la falta en el Otro. (Zizek, 2003: 168)

Esta abertura en el gran Otro, en nuestro caso: el juego, se va a dar por el famoso “Che vuoi?” (¿Qué quieres?, que terminará siendo ¿Qué quieres de mí?), de Lacan ; es decir, la práctica juego me hace una demanda como jugador, de cómo debo ser jugador, pero ¿qué es lo que pretende a través de esta demanda? Esta escisión entre demanda del Otro y deseo, es lo que define la posición del sujeto histérico , que frente a la pregunta de ese Otro (juego), debe decidir qué maniobra hacer, optando entre responder a la demanda para alojarse en ese deber ser como jugador, en ese ideal del Otro como jugador; o responder al deseo, a una incertidumbre que no tiene lugar fijo donde llegar, sino que se va a producir en acto, se va a construir, eso que llamaremos en educación asunto. Como nos sugiere Valeria Emiliozzi, la relación del lenguaje con el sujeto nos abre otra educación a partir de la falta, aquello que se inscribe en el deseo (Emiliozzi, 2016: 171). Este hecho no da lugar a pensar que somos totalmente libres, ya que respondemos con las batería de significantes de las que disponemos y porque este deseo está sostenido en la falta en el Otro, en la incompletud que se revela en el juego; solemos decir: “hay algo del discurso del juego que no me cierra, no acuerdo, no comparto”... esta inquietud, que falta en mí, falta en el Otro, en el juego.

Es decir el sujeto siempre está ligado, prendido a un significante que lo representa para el Otro, en este caso jugador, y mediante esta fijación carga un mandato simbólico, se le da al sujeto un lugar en la red de las relaciones simbólicas. El asunto es que este mandato es, en definitiva, siempre arbitrario, puesto que su naturaleza es performativa, no puede explicarse con referencia a propiedades o capacidades reales que un sujeto tendría como jugador, por ello es insostenible pensar el jugar como una capacidad o propiedad que alguien debería tener o descubrir. Al enunciar –“anda afuera a jugar” se da por sobre entendido que se espera que en ese jugar se juegue bien, sin correr riesgos, sin acarrear conflictos, de manera que sea divertido, amistoso, entre otras cosas. Sin embargo ese jugar no siempre supone lo mismo. Por ejemplo los programas televisivos reality show, que se anuncian como juego, dicen: “debes eliminar a los rivales”, los juegos deportivizados dicen que jugar bien es “sacar provecho en la búsqueda de bienes externos”, lo que Alasdair MacIntyre llamará “estándares de eficacia” (MacIntyre, 2004), o en la privacidad del hogar, o con amigos del barrio se legitima que jugar es burlarse del otro, pudiendo salir a la defensiva ante el disgusto: “no te enojés que es un juego”.

Así, cargado de este mandato performativo de qué es ser jugador, el sujeto se enfrenta a cierto “Che vuoi?”, a una pregunta del Otro. Pero la pregunta no tiene respuesta; ya que la propia respuesta del Otro a este Che vuoi? sólo puede ser pregunta histérica: ¿Por qué soy lo que se supone que soy, por qué tengo este mandato? ¿Por qué debería según tú [el gran Otro] jugar así y no de otra manera? Slavoj Zizek dirá “¿Qué es la pregunta histérica si no una articulación de la incapacidad del sujeto para satisfacer la identificación simbólica, para asumir plenamente y sin construcción el mandato simbólico?” (Zizek, 2003: 157). Por lo que la respuesta a esta pregunta, va a decir Lacan, es una fantasía. Generalmente se piensa a la



fantasía como algo que se opone a la realidad, que impide percibirla de modo correcta, que es un producto ilusorio de la imaginación. Sin embargo, para el psicoanálisis esto es insostenible, ya que la realidad no es algo que hay que percibir de un único modo objetivamente correcto, como un dato no problemático, sino como dijimos al comienzo de este trabajo, la realidad en sí misma es construida discursivamente, es una ficción de discurso. Por lo tanto, la fantasía va a funcionar como una construcción, como un argumento imaginario que llena el vacío, la abertura del deseo del Otro. Esto permite que haya comunicación simbólica. Lo que circula entre los sujetos es sobre todo en ese vacío en el Otro, en la vacuidad que la estructura simbólica crea y que permite que circule a partir de una falta en el juego. Encarnamos lo que falta en el Otro, y que por lo tanto seguimos hablando del juego.

### **Hablemos del juego libre desde la filosofía política**

Si pensamos al juego con otros como si fuera una pequeña sociedad, en el sentido de un conjunto de personas que se relacionan entre sí de acuerdo con algunas determinadas reglas de organización para un objetivo en común, en nuestro caso llevar adelante un juego, estamos frente a un objeto posible de ser analizado desde argumentos de la filosofía política.

Cuando se usa la expresión “juego libre” en el ámbito educativo, generalmente se asume que quienes van a contradecir, corromper u obturar a dicha libertad es el enseñante o la institución educativa misma. Es decir, que se toma el sentido, generalmente, de libertad individual, asociándolo al hecho de que “jugar es hacer lo que tengo ganas” con ese yo quiero y que por lo tanto, debería estar exento el poder personal que podría ejercer un maestro, o impersonal y colectivo como la institución. Podemos asociar esta manera de entender la libertad a lo que comúnmente en filosofía política se denomina libertad liberal, o en su desarrollo el liberalismo. El problema que intento dejar expuesto aquí, es que la expresión juego libre toma como único detentador del poder al maestro/a tal como el liberalismo hacia el Estado, como si no existieran poderes extraestatales o “supra-maestro”. En ambos centran el foco de la crítica sobre un solo blanco.

Ahora bien, éste no sería el único significado de libertad, existen textos clásicos que nos anuncian que al menos hay dos concepciones de libertad, como el trabajo de Norberto Bobbio, Igualdad y libertad (2000), o de Quentin Skinner, la libertad antes del liberalismo (2004), que en resumen, dicen que para los republicanos la libertad es garantizada por las leyes y por el Estado sólo contra otros individuos; mientras para los liberales, ésta es garantizada poniendo límites a las leyes y al propio Estado. Antes del liberalismo era casi impensable reivindicar la libertad individual incluso contra el Estado (legítimo) y contra las leyes (no injustas).

Es innegable que uno de los debates contemporáneos sobre la libertad es representado por la distinción hecha por Isaiah Berlin en su conocida conferencia en Oxford, Dos conceptos de Libertad (1988), en donde distingue la diferencia entre libertad negativa y positiva, en términos de libertad de (ciertos obstáculos) y libertad para (hacer o conseguir algo). Pero según MacCallum (2014), la distinción de Berlin falla en su intento de evidenciar dos aspectos estructurales de un mismo concepto de libertad, ya que el concepto de libertad siempre presentaría un aspecto negativo y uno positivo. Es decir que toda afirmación en



términos de libertad sería traducible en forma triádica, en donde “X es libre de Y para hacer u obtener Z”, en este caso X indicaría un jugador, Y un obstáculo o un vínculo y Z una acción a cumplir o una situación a conseguir. Respecto a esta fórmula triádica, las concepciones republicanas o, como lo denomina Mauro Barberis (2002), “preliberal” y “liberal” parecen coincidir sobre la interpretación de la variable X, pero disienten sobre la interpretación de las variables Y y Z. El sujeto de la libertad, X, es en ambos pensamientos, un individuo, a quien se le predica tanto la libertad de como la libertad para. En cambio, en cuanto a la variable Z, la concepción preliberal reivindicará la libertad de hacer lo que se debe; mientras que la concepción liberal la de hacer lo que se quiere. La diferencia en la variable Y, es que los preliberales consideran al Estado, en este caso a maestros/as y la institución, como la principal, si no la única, garantía de la libertad individual, ya que esta concepción entiende que quienes atentan contra la libertad o la seguridad del individuo son otros individuos; mientras que para la concepción liberal, el Estado y la legislación se convierten en las principales (si no las únicas) limitantes de la libertad individual.

La concepción preliberal presenta una tercera diferencia frente a la concepción liberal, que refiere a las condiciones institucionales de la libertad. Para la concepción preliberal, en efecto, no sólo se es libre para actuar (Z) y libre de otros individuos (Y), sino también se es libre gracias a condiciones institucionales –como son el Estado y sus leyes–, (en nuestro caso la escuela), ya que por fuera de estas condiciones institucionales, se estaría continuamente expuesto al gobierno del hombre sobre el hombre, a la fatalidad de la dependencia personal, a la ciega casualidad de las relaciones de fuerza.

Siguiendo con esta idea de dos concepciones de libertad, creo conveniente citar, a Montesquieu que sostiene una concepción preliberal de la libertad en su libro *Espíritu de las leyes*, donde en el décimo primer libro, capítulo III, se pregunta qué cosa es la libertad que él llama política:

... no consiste la libertad política en hacer lo que se quiere. En un Estado, es decir en una sociedad donde que tiene leyes, la libertad no puede consistir en otra cosa que poder hacer lo que se debe querer, y en el no ser constreñido a hacer lo que no se debe querer [...]. Es necesario distinguir lo que es independencia de lo que es libertad. La libertad es el derecho de hacer todo lo que las leyes permiten; y si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, no tendría más libertad, porque los demás tendrían el mismo poder”.  
(Montesquieu. 19--?: 222)

Hacer lo que se quiere no es entonces libertad, sino mera independencia; la verdadera libertad consiste en hacer lo que se debe, como está establecido, ante todo, por las leyes del Estado, o en nuestro caso por las leyes de la institución, o las convenciones que circulan discursivamente sobre el uso del juego. El juego libre exige la no intervención, como política de la no interrupción, para hacer ejercicio de una supuesta libertad; como si los derechos individuales no tuvieran también y siempre la necesidad de una garantía, como si el peligro de la dependencia personal, del poder del hombre sobre el hombre, estuviera ya definitivamente abolido. Así como el trabajador debe cuidarse de su patrón; el consumidor, de los productores de bienes y servicios; el ahorrador, de los bancos; el destinatario de información, de los mass media en general; el jugador debe cuidarse entre otras cosas de los relatos hegemónicos que disponen el rol que debería asumir. Roles que por ejemplo reproducen discursos como los “piratas” son varones y “princesas” las mujeres, que no solo suponen una limitación a las mujeres a personificar situaciones menos sagaces y aventureras, sino que también imposibilita a los varones vivenciar escenarios más sutiles y

románticos. Cuidarse de admitir roles que se asumen ante la suposición de saber menos que -“vos vas al arco porque no sabes jugar al fútbol”, cuidarse de los roles impuestos por el punto de vista de quien ostenta el poder de legitimidad en los conflictos. Cuidarse de aquellos que no comparten, de la discriminación, humillación, estigmatización, opresión, etc., que podrían surgir durante el juego.

El jugador debe cuidarse, en esta práctica de lo que es “común”, de lo que Jacques Ranciere, muy bien describió en su libro *El reparto de lo sensible* (2009). Llama reparto de lo sensible a ese sistema de evidencias que define en lo común los lugares y las partes respectivas. Reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto.

En otro orden de cosas, si la expresión juego libre hace alusión a la convocatoria de la autonomía, como aquella: potestad, propiedad, condición que me permita, por ejemplo -la resolución de posibles conflictos que surjan durante el juego, también podemos tamizarlo desde la filosofía política. Tomando un referente del pensamiento político en relación a la autonomía, tenemos la concepción de Holloway, que apunta a una idea de proceso en donde la autonomía es un proyecto y un movimiento, que muy bien podríamos tomar su idea anti capitalista para entender a la libertad dentro del contexto del juego:

No hay autonomía, no hay autodeterminación posible dentro del capitalismo. La autonomía (en el sentido de autodeterminación) solo puede ser entendida como un proyecto que continuamente nos lleva en-contra y más allá de las barreras del capitalismo [...]

Cada paso es prefiguración de la meta: autodeterminación social [...]

El impulso a la autodeterminación connota un movimiento constante, una búsqueda constante, un experimentar (Holloway, 2006: 5, 8 y 11)

En este sentido, la autonomía es una experimentación y no una experiencia, en la medida en que no es, sino que se da en un siendo, ya que para Holloway “La lucha por la autonomía es el rechazo de la dominación” (Holloway, 2002: 271). Desde la óptica que estoy proponiendo, el sugerente itinerario teórico trazado por Holloway, opera un salto teórico en la medida que funde el contra y un más allá, un mandato social que como jugador se nos aparece como (opresión) un poder sobre a una (autonomía) poder hacer. Sin embargo, este argumento, de una autonomía, solo operaría siguiendo al autor, a partir de su posible contrario, de su alternativa posible y esto se dará a partir de la dirección de estudiar, de problematizar, de preguntarse por parte de quienes juegan y de quienes enseñan sobre sus propios juegos. Por lo que el juego libre, en tanto un dejar hacer, en la no intervención, se nos presenta como la negación de esta autonomía propuesta por Holloway. Desde dicha perspectiva, estamos presentando una sub-versión lógica de lo que se entiende generalmente por autonomía, traduciéndose desde una perspectiva analítica en donde solo desde, dicha autonomía, es decir: su estudio y problematización, nos permitirá ver y entender la dominación operante en la sociedad que opera sobre el mandato del deber ser del jugador.

Sin embargo, el acordar teóricamente con una libertad preliberal antes que liberal y de una autonomía que nunca es, en el sentido de algo que uno portaría, sino en su sentido de un siendo; no quiere decir que no entienda que aquello que estoy llamando libertad nos precede, es decir que es heterónoma, una libertad que no elegimos sino que es una



libertad autorizada por quienes tengan en ese momento el poder de definir sus límites. Es ejercida en la medida en que se acepta la necesidad de actuar dentro de sus límites como nos marcaba Montesquieu. Es así, que el argumento del dejar hacer en nombre de la libertad, termina siendo funcional a la libertad hegemónica, es decir, de aquel discurso que fija los límites de que es lo correcto o no al momento de jugar, lo que nos aparece como imaginario, como un mandato que nos identifica por ser parte de una comunidad. En términos teóricos la apuesta del juego libre lo coloca en el terreno de un esencialismo autonomista que obstruye la capacidad de visualizar la complejidad y la profundidad de su contraparte de condicionamiento de dominación.

Por lo tanto, si queremos ir más allá y poder hacer, como ejercicio de autonomía propuesta por Holloway, debemos hacer justamente todo lo contrario a la propuesta juego libre, es dejar de hacer para poder a partir de ahora analizar y comprender que los límites de la libertad del juego no son naturales, ni fijos, están impuestos artificialmente (como así también se lo podría pensar como injustos), y que por lo tanto pueden ser desplazados. De esta manera, este juego intenta neutralizar el juego libre para dar paso a un juego de liberación, siendo aquellas acciones colectivas que transforman hasta el más pequeño margen de libertad en una oportunidad de liberación, a la vez que se aceptan los riesgos de dicha transformación. Entonces, ahora sí, el juego se realiza más por elección que por necesidad, ya que se analiza, se comprende y se cuestionan esos límites de libertad que son reproducidos en el juego libre –“¿es necesario que haya eliminados en el juego?”, –“¿la penitencia, burla o “chasco” a quien pierde tiene que ser parte del juego?”, –“¿el cantico que acompaña el juego tiene connotaciones estigmatizantes?”, y de esta manera es posible comenzar a desplazarlas.

Así entendida, la libertad en el juego, es ámbito en disputa. La victoria o la derrota en una lucha siempre terminan por reducirse a un desplazamiento de los límites. De ahí que resulta necesario distinguir en el ámbito educativo el juego libre que reproduce los discursos de juego hegemónicos, que hablan en el jugador, y el juego de liberación que debatirá dichos discursos. El juego de liberación reconoce el poder hegemónico pero no la legitimidad de los límites, y por ende busca desplazarlos ejerciendo una presión sobre ellos a fin de superarlos en la medida que sea posible; intentando eliminar o aliviar una determinada opresión que se considere injusta.

En este sentido, es evidente la distinción entre la dominación entendida como marco relativamente estable (qué es jugar, cómo, con quién, a qué, cuándo, con qué, etc.), el conflicto como campo de tensión que desestabiliza y puede desestructurla, y la liberación como su superación y como establecimiento de un nuevo equilibrio. Esto hace que el conflicto no sea permanente, como tampoco la liberación puede ser estable, en la medida en que se entienda como proceso y no como un estado de cosas.

Ahora hablemos desde la enseñanza en el ámbito educativo: Una práctica que detenga el juego libre convocando a su liberación

El pasaje de una práctica libre a una práctica de liberación acarrea la diferencia que la primera designa solo la forma –el fin–, indica la condición para la realización de un contenido, ya sea juego, lectura, arte, etc.; en cambio la segunda designa el proceso, su orientación como anticipación de un presente de la liberación futura.



En este sentido la liberación no se presenta como un absoluto, esencialismo o un imperativo, sino como proyecto definido. La liberación adquiere materialidad en experiencias concretas al cuestionar, problematizar, preguntar, “histerizar” al gran Otro, en nuestro caso el juego, permitiendo generar un movimiento real que anula y supera el estado de cosas actuales.

En este sentido, la liberación supone el rechazo de dos aspectos de toda práctica libre, el primero que corresponde a una idealización de una propiedad del sujeto como absoluto, esencialismo o un imperativo. La libertad solo puede ser entendida como relación entre sujetos y no como cosa u objeto, así la liberación se presenta como un proyecto, como proceso; y segundo, que la práctica libre es funcional al condicionamiento de dicha libertad, a lo que fijan los límites de dicha libertad, es decir es funcional al poder hegemónico que terminan condicionando al juego, ya que al ser una práctica libre reproducirá aquello que ya fue inscrito en él o ella como jugador/a . No es más que llevar a cabo el habitus bourdiano:

... las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los que están incorporadas, es decir de manera duradera, sistemáticamente y no mecánica: sistema adquirido de esquemas generadores, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente. (Bourdieu, 2007: 89).

La liberación entendida como dinámica del proceso, es la dimensión en la que con más claridad se disuelve toda pretensión esencialista, al instalar el gerundio como temporalidad en sintonía con la propuesta de Modonesi, epígrafe de este trabajo, en el que el sujeto político no es, sino que siempre está siendo (Modonesi 2010: 173). Esto implica la comprensión de la naturaleza del sujeto a partir de su colocación en la estructura de la práctica del juego y su construcción como relación. En esta dirección, resulta decisivo analizar cómo y por qué ciertas prácticas se vuelven recursos de libertad, en tanto reproducción de la demanda hegemónica de ser jugador; y otras de liberación, en tanto sin ser ajena a la realidad de dominación oscila hacia la posibilidad del conflicto en cuanto problematización del juego en tanto saber. Es justo este último, en donde “El sujeto representado entre los significantes es el asunto de la educación, mientras que el currículum opera y establece la lógica del asunto, no en la dimensión de una verdad, sino en el orden del sentido” (Emiliozzi, 2016: 172, la cursiva es mía); o como afirma el Grupo de Investigación en Juego-UNLP:

Justamente, el asunto es el qué, la cuestión, aquello de lo que se trata, eso sobre lo que se habla y conversa en clase. El asunto de un curso –en nuestro caso, el juego– es lo que interesa, lo que nos concierne, eso en lo que todos los participantes están implicados o complicados, porque ya fuimos alcanzado por el signifiante; por eso está en el medio y sobre lo que se habla, lo que se lee, lo que se piensa, lo que se discute (Villa, Nella, Taladriz, Aldao, 2020: 62-63)

El asunto juego como una configuración discursiva marca un lugar y una posición del sujeto con respecto al saber, más que como un proceso acumulativo de un conjunto de conocimientos y técnicas. Por lo que plantear una clase como asunto no es solo partir de una serie de conocimientos a comunicar, sino presuponer un interés colectivo, en tanto que



va a ser pensado (hablado) y que incluye también aquello que va a quedar por pensar (por hablar), y por eso es inagotable. (Villa, Nella, Taladriz, Aldao, 2020: 65)

Por lo tanto, el juego que convoca el llamado “juego libre es lo que se conoce, que consecuentemente es reproducido en la privacidad de los hogares, en la plaza, cumpleaños, incluso en los recreos de las escuelas; en cambio el juego que convoca la enseñanza es el juego como saber, que no es lo dado, sino lo siempre a darse. No es lo propio del sujeto, sino lo continuamente impropio (Esposito, 2007). Por eso la enseñanza debería ubicar al juego, en tanto estudio, en ese mismo espacio de tensión donde está el saber, es decir entre lo que se conoce y lo que aún no se sabe, pero se lo busca. Siempre incompleto y que está en un continuo desplegarse entre lo descriptivo y el deseo, lo escrito y lo hablado, lo codificado y lo inclasificable, lo sabido y lo in-sabido. De esta cadena de opuestos descubrimos que el saber siempre va a estar en falta, por lo que el sujeto sufrirá modificaciones que le permitirán acceder a una dimensión nueva en relación a la verdad del juego.

Para ello la propuesta es exactamente lo contrario de lo que propone el juego libre, ya que para poder entender las condiciones del juego, sus límites (al que llamamos libertad) demanda justamente dejar de jugar para estudiarlas, comprenderlas, y ser enseñadas. Cualquier práctica social, que se realiza de un modo en nuestra vida cotidiana, como por ejemplo: una cuenta matemática, hablar un idioma, la lectura de un cuento, como así también, realizar juegos, deportes o gimnasia, al entrar a una institución educativa, sufre un momento de suspensión, de detención, de ser, nos dirá Jan Masschelein y Maarten Simons, temporalmente inoperante, “en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal” (Simons; Masschelein, 2014: 34), de los efectos y utilidad que tiene en la vida cotidiana, para ser vista y contemplada por todos, como cosa pública, públicamente disponible para ser estudiada. Entonces la enseñanza a la que hago referencia no es solo el ofrecer uno o varios juegos y que los alumnos/as los lleven a cabo, sino en el que es detenido para agregarle palabras; lo liberamos de su uso (que sea entretenido, divertido) para hablar de ello, para introducirlo en el mundo simbólico.

A modo de cierre, en el trabajo no pretendo plantear mi desacuerdo respecto al juego libre en las instituciones educativas. En lo que estoy en desacuerdo, es en pensar que ello supone alguna enseñanza, sí comprendo su presencia para poder evaluar cómo el juego está inscripto en nuestros estudiantes, cómo habla el juego en ellos para poder ponerlo como asunto, pero insisto, no pensar que por invocar al juego libre estoy propiciando o garantizando, desde el lugar de enseñante el derecho al juego, porque solo ahí, al reproducir lo que hay, lo que se conoce, la libertad podría convertirse en un instrumento de injusticia.

### **Bibliografía**

- Barberis, M. (2002). “Libertad y liberalismo”, en Revista Isonomía, Nº 16, Abril 2002. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Berlin, I. (1988). “Dos conceptos de Libertad”, en Cuatro ensayos sobre la libertad. Madrid: Alianza.
- Bobbio, N. (2000). Igualdad y libertad. Buenos Aires: Paidós.



- Boudieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caruso, P. (1969). "Tres conversaciones con Claude Levi Strauss", en Conversaciones con Levi-Strauss, Foucault y Lacan. Barcelona: Anagrama.
- Eidelsztein, A. (2022). "7. El grafo 3. La pregunta", en El grafo del deseo. Buenos Aires: Letra Viva.
- Elschenbroich, D. (1979). El juego de los niños. Madrid: Zero.
- Emiliozzi, V. (2016). El sujeto como asunto. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Enriz, N. (2011). "Antropología y juego: apuntes para la reflexión", en Cuadernos de Antropología Social Nº 34, pp. 93-114, 2011. Buenos Aires; FFyL-UBA.
- Espósito, R. (2007). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Evans, D. (2007). Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano. Buenos Aires: Paidós.
- Holloway, J. (2002). Cambiar el mundo sin tomar el poder. Buenos Aires: Herramienta-BUAP.
- Holloway, J. (2006). Contra y más allá del capital. Buenos Aires: Herramienta.
- Huizinga, J. (2020). Homo Ludens. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Lacan, J. (2015). "I. Construcción del grafo" y "II. Suplemento de explicación", en Seminario 6: el deseo y su interpretación. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2000). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MacCallum, G. (2014). "Libertad positiva o negativa", en Revista CS Nº 13, enero-junio 2014. Cali, Colombia. 283-312.
- MacIntyre, A. (2004). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.
- Modonesi, M. (2010). Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismo y subjetividad política. Buenos Aires: CLACSO.
- Montesquieu (19--?). Del espíritu de las leyes. Versión castellana de Nicolás Estévanes. París: Garnier Hermanos.
- Ranciere, J. (2009). El reparto de lo sensible. Estética y política. Santiago: LOM.
- Scheines, G. (2019). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Simons, M.; Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública
- Skinner, Q. (2004). La libertad antes del liberalismo. México: Taurus-CIDE.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159#>



Winnicott, D. W. (2003). Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2020). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica.

Zizek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología. Buenos Aires: Siglo XXI.

