

## El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física

### The play as a process of subjectivation and its justification in the curriculum of Physical Education

Wenceslao García-Puchades<sup>1</sup>, Óscar Chiva-Bartoll<sup>2</sup>

1 Universidad de Valencia

2 Universitat Jaume I

Recepción: noviembre 2017 • Aceptación: marzo 2018

#### CORRESPONDENCIA:

Wenceslao García-Puchades

wenceslao.garcia@uv.es

#### Resumen

El concepto de juego ha sido objeto de una dilatada trayectoria dentro del discurso filosófico educativo de la cultura occidental. El presente artículo desempeña una contribución genuina a dicho discurso con el objetivo de justificar, a largo plazo y en sentido pleno, el valor educativo del juego en el currículum de Educación Física. En el texto se exponen y clasifican los discursos filosófico-educativos previos que han justificado hasta el momento la aparición del juego en el currículum de la Educación Física; a saber, justificación socializadora, funcional, vivencial y vitalista del juego. Posteriormente, una vez enmarcado el estado de la cuestión, se describirá en qué medida es posible pensar el juego como proceso de subjetivación capaz de integrar las diferentes justificaciones curriculares. Para ello, explicaremos qué entendemos por proceso de subjetivación en educación, identificaremos las diferentes actitudes filosóficas implícitas en dicho proceso y las relacionaremos con cada una de las justificaciones curriculares anteriormente expuestas. Por último, se expondrá por qué este enfoque pedagógico supone un buen punto de partida para pensar en el futuro de la Educación Física.

**Palabras clave:** juego, educación física, currículum, subjetivación, filosofía de la educación.

#### Abstract

The concept of "play" has a long trajectory within the educational philosophical discourse in Western culture. This article makes a genuine contribution to this discourse with the objective of justifying the educational value of play within the Physical Education curriculum. This article presents and classifies previous educational philosophical discourses that have justified the presence of play in the curriculum of Physical Education up to today; namely, socializing, functional, experiential, and vitalist justifications of play. Then, after having provided an overview of the issue, we will describe to what extent it is possible to conceive of play as a process of subjectivation with the potential to integrate the different curricular justifications. To do so, we will present and explain our understanding of the process of subjectivation in education, then, we will identify different philosophical attitudes implicit in such a process, and we will relate them to each of the curricular justifications discussed. To conclude, we will argue that this pedagogical approach provides a good starting point to analyze the future of Physical Education.

**Key words:** play, physical education, curriculum, subjectivation, educational philosophy.

## Introducción

El concepto de juego ha tenido una larga historia dentro del discurso filosófico educativo occidental. Si prestáramos atención al paradigma liberal dominante en la educación del siglo XX, el juego no tendría un papel importante en el desarrollo de la cognición, de manera que sería relegado a la periferia (Hirst & Peters, 1970). Muchos filósofos de la Educación Física (EF) han luchado por legitimar el juego dentro de las instituciones educativas frente al detrimento que le han ocasionado aquellos críticos que, haciendo uso de la concepción educativa liberal, lo consideraban poco serio. El resultado ha sido una diversidad de teorías que han tratado de justificar educativamente su carácter multifacético, paradójico y elusivo (Stoltz, 2014). Desde nuestro punto de vista estas teorías conciben el currículum de EF como un “discurso regulativo” que legitima un campo de conocimiento específico acerca de la cultura física; un modelo de transferencia del aprendizaje más allá de la escuela, unos valores sociales implícitos en su definición de excelencia y habilidad; y una transmisión de cultura y herencia socialmente valiosa (Kirk, 2010). De alguna manera, su reflexión acerca del papel que el juego ocupa en cada uno de estos ámbitos ha sido asumida por diferentes tradiciones dentro de la filosofía de la EF (Stoltz, 2014), dando lugar a una serie de discursos que han orientado la práctica de la EF. Estos discursos se fundamentan necesariamente en una concepción filosófica del juego. Sin embargo, aplicar las distinciones delimitadas del ámbito teórico a la práctica docente puede dar lugar a vivir esta última de una manera conflictiva. La praxis docente no entiende de exclusiones conceptuales. En ella pueden convivir, en cierto grado, diferentes modos de entender el juego sin que ello suponga un problema.

El siguiente texto aspira a delimitar el juego como elemento educativo capaz de integrar los diferentes discursos filosóficos que han tratado de justificar su presencia en el currículum. Nuestra intención es doble: por un lado, clasificar dichos discursos atendiendo a su intencionalidad educativa; y, por otro lado, presentar una concepción de juego como movimiento pedagógico capaz de integrar dichos enfoques y plantearlos como fases sucesivas de un mismo planteamiento pedagógico. Esta concepción asume una visión del juego como práctica que debería ser libremente elegida, dirigida de manera personal y motivada intrínsecamente (Burghardt, 2005; Caillois, 2001; Garvey, 1977; o Huizinga, 1949).

Estas características son útiles para integrar el juego dentro de la práctica docente entendida como proceso de subjetivación (Biesta, 2010). El proceso de subjeti-

vación a través del juego sería ese procedimiento por el que el alumnado experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica. Desde este punto la tarea del docente parte de una aparente oposición: por un lado, aceptar las características esenciales del juego, pero por otro lado asumir el hecho de que, en tanto que práctica escolar, es una práctica impuesta, regulada y motivada extrínsecamente como consecuencia de sus constricciones institucionales. El proceso de subjetivación a través del juego constituiría, por tanto, un movimiento progresivo de “desadulteración” del *habitat* lúdico (Sturrock y Else, 1998).

De entrada, clasificaremos los diferentes discursos que justifican el juego en el currículum de la EF atendiendo a su tarea socializadora, funcional, vivencial y vitalista. Para ello adaptaremos la clasificación realizada por Devís (2008) a las tradiciones de la EF que Stoltz (2014) identifica en *The Philosophy of Physical Education*. Si bien es cierto que existen diferentes clasificaciones del juego, creemos que la realizada por Devís es la que mejor permite agrupar dichas tradiciones y enfocar, por tanto, el presente trabajo. Posteriormente, de la mano de Biesta (2010) y Oral (2015) presentaremos qué entendemos por subjetivación en educación, identificando las diferentes actitudes filosóficas implícitas en dicho proceso y relacionándolas con cada una de las justificaciones curriculares anteriormente expuestas. Finalmente, describiremos en qué medida es posible pensar el juego como proceso de subjetivación capaz de integrar las diferentes justificaciones curriculares y, en consecuencia, por qué supone un buen punto de partida para pensar a largo plazo en un modelo integrador de EF. Por último, aportaremos unas directrices básicas para la aplicación docente de este modelo.

## La justificación socializadora del juego

La filosofía de la EF se ha desarrollado principalmente como la justificación curricular de la propia materia. Esta tarea se ha llevado a cabo principalmente como réplica al paradigma de una educación liberal esbozada principalmente en Peters (1966), Dearden (1968), Hirst & Peters (1970) y Hirst (1974). Para estos teóricos las materias valiosas para la educación son aquellas que fomentan una racionalidad teórica (conocer qué), pues poseen un fin intrínseco. Estas formas de conocimiento establecen unos criterios epistemológicos centrados en un entendimiento puramente teórico o intelectual que excluye claramente a las actividades físicas y al juego.

En este sentido, el juego, al no ser serio, se convierte en algo que no es educativamente valioso. Sin em-

bargo, si observamos con detalle buena parte de estos discursos, en ocasiones aparece como algo que en determinados contextos puede ser útil y, paradójicamente, tener un uso educativo, en la medida en que puede enseñar habilidades necesarias para la socialización.

Para Huizinga (1949) las razones centrales de esta paradoja deben ser atribuidas al auge de la ética protestante a lo largo del siglo XIX y a la intensificación del trabajo y la producción desde la Revolución Industrial. Todo ello tuvo como consecuencia la extensión del racionalismo y el utilitarismo a todos los ámbitos de la vida, llegando al punto en el que todo aquello que no contribuyera de manera positiva para mejorar la fuerza de producción debía ser rechazado. Keen (1969) utilizará el término “*homo faber*” para designar esta nueva concepción de la naturaleza humana por la que un ser humano puede manufacturar su identidad de acuerdo a aquello que trabaja y produce. Para el *homo faber* el juego es problemático porque básicamente no produce nada, ya que, en esencia, está en contraste directo con los aspectos funcionales del trabajo. Aunque, incluso bajo este prisma, también es posible encontrar usos valiosos del juego. Para Meier (1980) existen tres ejemplos que respaldan dicha idea: el primero, se fundamenta en que los niños/as o trabajadores/as pueden ser más productivos en la escuela o el trabajo si se les permite jugar como diversión temporal o como forma de relajación; el segundo, defendería un uso del juego para disciplinar el cuerpo a través del ejercicio y así aumentar la producción laboral disminuyendo la fatiga; finalmente, el tercero, presente en el deporte competitivo, aceptaría un uso del juego con el objetivo de transmitir los valores de eficiencia, reificación y productividad necesarios para la excelencia social.

Por otra parte, sin salir de la concepción de juego como elemento socializador, a raíz de los proyectos ilustrados, el juego ganó fuerza como práctica educativa dirigida a la formación del carácter de los individuos y a la adquisición de valores sociales deseables como la voluntad, la obediencia y la honradez (Devís, 2008). El juego se postularía así como uno de los más eficientes instrumentos para la formación moral, también presente en los discursos socializadores del juego y deporte. En el adiestramiento moral los alumnos adquirirían una serie de valores sin necesidad de tener un entendimiento de los principios morales (Arnold, 1991). Para sus representantes, la formación moral es curricularmente valiosa no porque suponga un desarrollo de la capacidad cognitiva (pensar de acuerdo a principios) del alumnado, sino porque mejora su capacidad volitiva (actuar de acuerdo a ellos) y afectiva (advertir sus sentimientos, así como los de los otros) (Wilson, Williams & Sugarman, 1967).

Este enfoque radica en los valores extrínsecos que desde el contexto social se atribuyen al juego (Russell, 2007). No en vano, McIntosh (1979) ya apuntaba al ideal de justicia del juego (y del deporte) como uno de los valores importados de la moral social del momento, planteando que tanto el juego como el deporte no dejan de ser formas simbólicas de la vida social, en las que se reflejan los mismos valores. Entre ellos destacan la igualdad, el respeto y la justicia, radicados en la pretensión de que todos los jugadores tengan la oportunidad de competir en las mismas condiciones. A esta visión contribuyen, además, visiones como las de McIntyre (1984) y McNamee (2008), cuya influencia desde la ética aristotélica lleva a comprender los valores del juego como un saco de virtudes que trascienden a la práctica en sí, pudiendo orientar cualquier otra situación social.

En definitiva, el discurso socializador del juego justifica su presencia en el ámbito educativo sin cuestionarse el orden social establecido. Sus teóricos no experimentan tensión alguna entre su discurso pedagógico y la cultura física dominante. De manera que no necesitan justificar su valor educativo para poder incluirse en el currículum. Les vale con comprobar que repite lo que existe y contribuye a la integración social y cultural de los jóvenes. El discurso socializador muestra así cierta ingenuidad a la hora de comprender el papel que la educación, en general, y el juego, en particular, ocupan en realidad social.

### La justificación funcional del juego

El valor funcional del juego ha estado implícito en las principales tendencias educativas del siglo XX, situándolo como un elemento de preparación para la vida adulta al más puro estilo de la *educación por y para la vida* de Decroly & Monchamp (2002). Algunos de estos discursos han encontrado en la ciencia evidencias que demostrarán el desarrollo cognitivo, físico y emocional en el aprendizaje infantil (Briggs & Hansen, 2012; Broadhead & Burt, 2012). Estas tendencias, unidas a la profesionalización de la EF durante la primera mitad del siglo XX, han dado lugar al desarrollo de diversas teorías educativas del juego, en las que se justificaba y promovía su uso para transmitir fines educativos (Mechikoff, 2010).

Para Devís (2008) los orígenes de este tipo de discursos debemos buscarlo en la reacción a una gimnasia incapaz de satisfacer las necesidades higiénicas en la infancia. En esta justificación emergen con fuerza objetivos como el correcto desarrollo físico de los niños/as, los aprendizajes higiénicos basados en la adquisi-

ción de hábitos saludables y la función compensatoria de la actividad física. En particular, el modelo que pone a la EF al servicio de la salud alimenta una de las tendencias más extendidas de finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Clarke, 1987).

Otro tipo de justificaciones instrumentales o funcionales del juego dentro del currículum las encontramos en aquellos teóricos que defienden su contribución a la educación estética de los alumnos. Schiller (1990) ya señalaba cómo el juego siempre ha sido una pieza fundamental para el aprendizaje de la apreciación estética de la belleza del arte, convirtiéndose en un instrumento necesario para educación del hombre. Para el filósofo, el juego es una actividad asimilativa de la actividad estética, por la que un individuo supera los impedimentos circunstanciales de manera que se convierte en el dominador de una situación. La actividad estética supone así una forma elevada de juego, más racional y universal, que es capaz de liberar el ejercicio de las facultades imaginativas e intelectuales de las físicas (Hein, 1968).

Desde nuestro punto de vista, la concepción de educación estética de Schiller subyace en aquellos filósofos de la educación que justificaban el valor educativo de la actividad estética en términos de comprensión y evaluación de las obras de arte (Hirst, 1974; White, 1975). En esta línea, Redfern (1986) reivindicaba una educación estética como el desarrollo la capacidad de un individuo para “observar cosas”, incluyendo aquellas que él puede estar haciendo con un “tipo de atención imaginativa para hacerse cada vez más discriminante y críticamente reflexivo en sus reacciones” (Redfern, 1986, p. 67). Partiendo de esta concepción, muchos filósofos de la EF vieron la posibilidad de justificar la presencia en el currículum de la EF afirmando que tanto el juego motor como el deporte podrían ser considerados una forma de arte y por tanto permitir una actividad estética (Carlisle, 1969; Maheu, 1962). Esto llevó a otros teóricos a matizar esta afirmación distinguiendo entre deportes “deliberados” y deportes “estéticos” (Best 1978) o actividades físicas “no estéticas”, “parcialmente estéticas” y “estéticas o artes” (Arnold, 1991). Estos trabajos pioneros se han visto acompañados de otros que han continuado la tarea de destacar la actividad estética implícita en el juego y los deportes justificando su valor educativo (Aspin, 1983; Da Costa & Oliveira, 2016; Kirk, 1984).

Otra faceta que históricamente ha vivido ligada a una visión instrumental del juego es la recreación. El análisis de diferentes teorías o concepciones explicativas de la recreación, en gran medida influidas por la obra de Huizinga (1949), permiten entender y definir el juego como actividad de esparcimiento personal,

que genera una alternativa frente a la realidad (Dumazedier, 1974; Gagné, 1991) y que ayuda a superar situaciones amotivacionales a través de la diversión y el disfrute, provocando la catarsis y la liberación (Acosta, 2004). Para los defensores de esta postura la principal instrumentalidad del juego reside en la recreación, entendiéndolo como un motivo de diversión y entretenimiento que permite hacer un paréntesis ante las cosas serias de la vida; de manera que fundamentalmente representa una actividad ideal para la ocupación del tiempo de ocio.

En definitiva, las justificaciones curriculares del juego basadas en su contribución al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y afectivas del individuo destacan su función existencial. Todos ellos señalan su capacidad para desarrollar en los individuos unas capacidades que les permitan formarse como persona con independencia del orden social establecido. Gracias al juego se logra desarrollar aquellas capacidades humanas que son valiosas para su desarrollo personal. De manera que demostrando en qué medida la práctica lúdica contribuye a desarrollar estas capacidades es posible justificar su presencia en la escuela. Con todo ello, es necesario señalar que la justificación social y funcional del juego se encuentran separadas por una tenue frontera, ya que, como afirma Devís (2008), tanto la formación social como personal son mutuamente constitutivas y en el ámbito de la educación física ambas se han desarrollado como una educación “a través de lo físico” (Arnold, 1991).

### La justificación vivencial del juego

La ética protestante del trabajo y la ideología del *homo faber* dominante en la cultura occidental contemporánea han reducido la cultura física hegemónica a la capacidad productiva del trabajador o a un tipo de recompensa por el trabajo cumplido. Sin embargo, la obsesión del *homo faber* por la producción de trabajo físico le ha llevado a renunciar a su cuerpo vivido, a reprimir la dimensión sensible de su cuerpo y a eliminar la experiencia significativa de su movimiento (Scholz, 2014).

Superar la limitada concepción del cuerpo de la cultura del *homo faber* es el *leitmotiv* de la tradición fenomenológica de la EF. Tal y como hemos argumentado anteriormente, esta tradición hace uso del pensamiento de Merleau-Ponty para superar la dualidad corporalmente heredada de la modernidad y afirmar que el cuerpo no es un instrumento al servicio de una sustancia pensante, sino la puerta por la que accedemos al sentido de toda experiencia (Brown & Payne, 2009;

Thorburn, 2008). Desde esta perspectiva, la EF observa la práctica física y deportiva como un cúmulo de experiencias corporales por las que los individuos otorgan sentido a sus procesos subjetivos e interpersonales. De esta manera, emerge como una disciplina fundamental en el ámbito educativo en la medida en que ofrece una diversidad de experiencias que permiten a los individuos explorar modos alternativos de consciencia y de desarrollar nuevos modos de ser que, quizá, no ofrezca el currículum de otras disciplinas puramente intelectuales o cognitivas (Stolz, 2013; Thorburn, 2008). Aunque es cierto que el movimiento humano forma parte fundamental de nuestra existencia humana, también es cierto que dicha experiencia sin un proceso reflexivo carece de significación. En este sentido, la EF puede favorecer de una manera intencional esta tarea de intimidad por la que el estudiante se vuelve sobre sí, sobre su cuerpo vivido para ofrecerle significado. Esta es la tarea defendida por Arnold (1979), quien afirma que nuestras experiencias adquieren sentido como resultado de ser captadas reflexivamente, particularmente aquellas “experiencias clave” que son sentidas de una manera más intensa y recordadas como momentos significativos en la vida de un sujeto, de manera que permanecen en su memoria. Así, ofreciendo experiencia corporal a través de diferentes situaciones, la EF favorecería un verdadero carácter integral de la educación, equilibrando el actual enfoque eminentemente cognitivo.

Conviene destacar en este punto la visión globalizadora de la conducta motriz presentada por Parlebas (2001) y otros autores como Lagardera y Lavega (2003) o Navarro (2002). Este planteamiento, conocido como *praxiología motriz*, asume que, más allá de que los juegos motores sean portadores de significación social y cultural, se precisa una interpretación más profunda de su naturaleza, a fin de comprender la lógica que se esconde detrás de sus formas externas. Para ello, la *praxiología motriz*, como corriente subsidiaria del estructuralismo, se erige como una teoría de la comunicación motriz centrada en plantear un análisis de los juegos motores basado en las interacciones producidas, por lo que entiende que el juego motor es un elemento cuyo núcleo radica en la comunicación motriz, entendida esta como intercambio de significación.

Por su parte, Dewey (1966) planteaba que el juego debería entenderse como una situación educativa intencionalmente creada para alcanzar experiencias significativas. A través del juego las tareas y retos propuestos son significativos porque conciben a los individuos como consciencias corporificadas capaces de sentir, pensar y actuar. La combinación de estas tres

facetas daría a los participantes una experiencia única sobre lo que significa ser un sujeto corporificado en movimiento. Algo completamente diferente de otros contenidos curriculares que se centran en la adquisición de un conocimiento proposicional.

Tal y como afirma Arnold (1979), negar esta posibilidad es negar la posibilidad de ser un humano más completo. De hecho, para Fink (1960), el ser humano es siempre un proceso que tiene un “sentido” primordial porque se encuentra presente en nuestras experiencias diarias. El juego aparece, así, como una disposición ontológica de la existencia humana. Tal y como afirma Hyland (1980) el fenómeno del juego otorga sentido a nuestra finitud y potencialidad, permitiéndonos conocer nuestras capacidades y limitaciones corporales, pero presentando a su vez varias oportunidades para superarlas.

En síntesis, las justificaciones vivenciales se asemejan a las funcionales a la hora de destacar el valor educativo del juego por su contribución a desarrollar aquellas capacidades fundamentales para la formación de la persona. Sin embargo, al reivindicar la valía educativa del conocimiento práctico, los filósofos de la educación abren la posibilidad del acceso directo de la práctica física y lúdica. El juego debe estar en la escuela por derecho propio. No tanto porque contribuye a otras disciplinas educativamente valiosas sino porque el juego puede también serlo. A través del juego los individuos ponen en marcha un razonamiento práctico y un tipo de comprensión que difícilmente se encuentra en otras disciplinas.

### La justificación vitalista del juego

Educar no consiste únicamente en adquirir conocimientos, habilidades y actitudes (Biesta, 2010). Desde esta perspectiva, los logros cognitivos que consideran las cosas solo en su aspecto relacional no deberían ser el centro de la tarea educativa, ni la racionalidad debería ser considerada como el único ideal que indica aquello que es valioso en términos educativos (Drewe, 2001). Porque la educación tiene que ver también con la “vitalidad”, con el “dramático” encuentro que supone ser plenamente consciente de la autónoma realidad interna de las cosas (Oral, 2014). Este encuentro escapa a la racionalidad y, por tanto, a la cognición o el conocimiento. Este punto de vista nos lleva a complementar aquellas justificaciones curriculares del juego que se centran exclusivamente en resolver problemas cognitivos, focalizando su atención en el carácter relacional de experiencias situadas y mediadas por el cuerpo vivido.

Antes de desarrollar lo que podría ser considerada una justificación vitalista del juego, esbozaremos brevemente qué se entiende por “autónoma realidad interna de las cosas”, tal y como lo teoriza la filosofía orientada al objeto, iniciada por Harman (2002). Para este autor lo real no es necesariamente racional o cognitivo. Desde esta perspectiva, el esquema relacional niega el poder de las cosas a interrumpir y sorprender. Y es aquí donde nace la noción de “transracional” como aquello que concierne a la tensión entre el conjunto de roles y funciones que las cosas juegan en un sistema y su rechazo a ser identificadas solo por esta interconexión (Oral, 2014).

Esta distinción entre cognición y vitalidad, o entre racional y transracional, se fundamenta en los diferentes y complementarios modos de comprometerse con la naturaleza dual de los objetos (Harman, 2007, 2011). Esta dualidad señala la distinción ontológica entre los aspectos relacionales y no relacionales de los objetos, así como su irresoluble tensión. La reflexión o juicio cognitivo tiende a obviar esta tensión privilegiando los aspectos relacionales de los objetos y a mostrar la realidad como un todo articulable y armónico; mientras que la tensión entre lo relacional y no-relacional se aproxima al carácter autónomo de los objetos (Oral, 2014).

Para concebir el juego con la intención de mantener vivo su inexhaustible exceso de la realidad (su capacidad de generar sorpresas y, por tanto, de exceder las limitaciones impuestas por cualquier sistema) es necesario señalar la tensión entre los aspectos relacionales y no relacionales de su práctica corporal. Ya ha quedado patente la tendencia dominante de la filosofía de la EF a difuminar esta tensión intensificando la coherencia del sistema, a través de la exhaustiva (densa) descripción de la mutua dependencia del juego con el orden social o educativo. En cambio, una EF orientada a los objetos lucharía por mantener viva la tensión entre el carácter relacional y no relacional del juego, señalando la imposibilidad de cualquier sistema para determinarlo. Esta tendencia focalizaría la atención en el carácter contingente de cualquier sistema para determinar el valor del juego. Posición radicada en el hecho de que a través del juego no se pretende desarrollar ninguna capacidad, ni realizar función alguna para sistema alguno, sino simplemente proporcionar un encuentro vital con los objetos (incluido el propio cuerpo) a través del movimiento.

La justificación vitalista de una filosofía de la EF orientada al juego como un objeto inescrutable destacaría la importancia de la actitud lúdica. Para Suits (1984) la actitud lúdica, condición *sine qua non* del juego, va asociada a la intención del jugador para afrontar

problemas artificialmente creados dentro de los límites del juego por el simple placer que supone superarlos. Desde esta perspectiva el juego se convertiría en una actividad incondicional y autotélica, pues el compromiso del jugador no va dirigido a utilizarlo como un instrumento para conseguir un fin externo, sino a conseguir un fin en sí mismo. El carácter autotélico del juego para la justificación vitalista difiere del utilizado por la justificación vivencial. Para estos últimos el juego es autotélico si lo contemplamos desde dentro del sistema “educación”, un sistema de relaciones en el que se valora la racionalidad en todas sus formas. Desde este punto de vista el juego tiene valores intrínsecos al propio sistema, ya que estimula el desarrollo de la componente práctica de dicha racionalidad. Sin embargo, la justificación vitalista contempla la práctica lúdica como un sistema en sí mismo, de manera que dicha actividad posee un valor intrínseco solo si es valiosa para su propio mantenimiento. En el juego, la aceptación de nuestras posibilidades y limitaciones únicamente serían aplicables a la actividad misma (McLaughlin & Kretchmar, 2008). Desde la actitud lúdica el juego no tiene por qué ser eficaz para la vida cotidiana. Además, a diferencia de otras actividades autotélicas (irse de vacaciones, leer o tocar un instrumento) el carácter instrumental del juego solo es aplicable dentro de los límites del juego, por lo que se convierte en la única actividad puramente autotélica (Lopez Frías, 2017, p. 144).

Teniendo en cuenta que el mundo y la educación están dominados por una ética utilitarista centrada en el éxito, el fenómeno del juego, desde la orientación a los objetos, se presenta como una realidad rara, y el único reconocimiento de su significado educativo sería aquel que lo presenta como algo que se opone al carácter funcional del mundo pragmático. Por esta razón, la actitud lúdica se aleja del uso recreativo del juego expuesto anteriormente. Desde una orientación a los objetos, el juego no se presenta como una distracción de la realidad cotidiana (la realidad-para-mí), sino como el advenir de la realidad en sí. El juego así entendido es un modo distinto de encontrarse con el mundo y una oportunidad de experimentar su inabarcable realidad. Se trata de una experiencia vivida de manera intencional como “predisposición a la apertura” (Hyland, 1980). Una apertura dirigida a vivir nuevas formas de corporeidad (la propia y la del mundo).

En suma, las justificaciones vitalistas del juego defenderían la presencia del juego en el currículum destacando su capacidad de favorecer un encuentro con los objetos que va más allá del discurso racional. A través de este encuentro el individuo no pretende desarrollar ninguna capacidad que no sea la capacidad

inherente al juego, a saber, la actitud lúdica. Estos discursos no buscan una transferencia de la actitud lúdica a otros ámbitos de la vida. Simplemente reivindican la necesidad de jugar por jugar.

### El juego dentro del proceso de subjetivación educativa

Hasta el momento hemos visto cómo la filosofía de la educación se ha aproximado al juego con vistas a justificar su presencia en el currículum. Todas las opciones se han generado en torno a la tensión entre la práctica lúdica y un discurso regulativo acerca una idea de cultura física –entendida como la producción y reproducción del discurso corporal institucionalizado–, de transferencia en el aprendizaje a ámbitos más allá del escolar, de valores de excelencia y habilidades, y de transmisión del patrimonio cultural valioso (Kirk 1999, 2010). Por una parte los discursos socializados, funcionales y vivenciales del juego, al focalizar la atención en el modo en el que el juego contribuye a la consistencia relacional del sistema (social o educativo), justificaban su carácter necesario. En cambio, los discursos vitalistas, decíamos, mantenían viva la tensión señalando la imposibilidad de cualquier orden para determinar el carácter inexhaustible del juego.

Desde nuestro punto de vista, todos estos discursos deberían ser incluyentes, formando parte de un mismo movimiento pedagógico, al que podríamos denominar proceso de subjetivación. Como afirma Biesta (2010), la función de subjetivación no se fundamenta sobre una idea de educación flexible cuyos discursos pedagógicos son capaces de adaptarse a los órdenes discursivos existentes, sino sobre una educación capaz de crear nuevos discursos a pesar de dichos órdenes. A través de este proceso un individuo no solo aprendería a valorar el juego como adecuación a la cultura física dominante y a los estándares de excelencia y habilidades del presente, sino que además aprendería a valorar su irreductible singularidad. Se trataría, por tanto, del proceso que lleva a un jugador a encontrarse con el juego como objeto independiente, autónomo y con un valor intrínseco. Esta concepción del juego es la desarrollada por grandes teóricos del juego como Burghardt (2005), Caillois, (2001), Garvey (1977), Huizinga, (1949) o Suits (1978). Precisamente, este último considera que jugar un juego con autenticidad implica poseer una actitud lúdica, es decir, el intento voluntario de superar obstáculos innecesarios para alcanzar un fin intrínseco al propio juego (Suits, 1978).

Para Oral (2015) la estructura del proceso de subjetivación sería similar al movimiento hegeliano de *Au-*

*hebung* (purificación): una transformación de nuestro entendimiento de la realidad que nos conduce al encuentro con la esencia auténtica de las cosas. Este movimiento se llevaría a cabo en tres fases consecutivas: pre-racional, racional y trans-racional. Todas ellas se constituirían, en ese orden, como diferentes momentos de un mismo movimiento dialéctico. Estos tres momentos corresponderían a diferentes posiciones o actitudes filosóficas. La fase pre-racional coincidiría con un realismo ingenuo en la medida en que se aceptaría que los objetos de nuestra experiencia existen exactamente como nosotros los experimentamos. El realista ingenuo acepta esta premisa de una manera irreflexiva afirmando así que la percepción nos ofrece un conocimiento de los objetos tal y como son. La fase racional coincidiría con el correlacionismo, término acuñado por Meillassoux (2015) para señalar el tipo de “filosofía del acceso humano” que tiene su base en el “círculo correlacional” entre pensamiento y el ser, y cuyo argumento se sostiene sobre una actitud “débil” o cientificista (aunque es posible pensar la existencia de la cosa en sí, esta solo puede ser conocida a partir de la aplicación de unas categorías a su ser-dado) y una actitud “fuerte” o fenomenológica (es imposible que el pensamiento pueda acceder a algo independiente al propio pensamiento). Finalmente, la fase trans-racional, coincidiría con un realismo especulativo, el cual trata de pensar las cosas sin asumir las premisas sobre las que se asienta el círculo correlacional (Herman 2013, 2015).

Nuestro planteamiento asume el carácter relacional de la institución educativa que lo alberga y por tanto el modo en que esta lo condiciona, lo dirige y le otorga valores ajenos al propio juego. Así, un primer momento pedagógico en el proceso de subjetivación a través del juego, señalaría el modo en que los jugadores se encuentran fascinados con él de una manera pre-racional. Esta fase, de carácter pre-reflexivo, da pie a la función socializadora. En ella el juego es experimentado como un estado de equilibrio (en sentido del pragmatismo deweyniano) de manera que las transacciones entre la práctica lúdica y el entorno biosociocultural son afrontadas sin problema. Esta primera fase iría asociada a un “realismo ingenuo” y coincidiría con la actitud de aquellos jugadores que, inmersos de una manera pre-racional en el juego, son incapaces de experimentar tensión alguna respecto a la cultura física dominante, en tanto que para ellos el juego encuentra legitimación en la relación existente con los discursos corporales y estándares de excelencia socialmente aceptados (morales, psíquicos y físicos). Desde nuestro punto de vista, este realismo ingenuo se encontraría implícito en aquellos discursos que no cuestionan el valor pedagógico

gico del juego y se limitan a justificar su presencia en el currículum por su carácter socializador. Sin embargo, a nuestro juicio, esta dinámica de equilibrio transaccional no debería permanecer mucho tiempo y, tarde o temprano, los jugadores deberían afrontar una disrupción que les forzara a pensar en nuevas posibilidades del juego, en un intento de alcanzar un nuevo y mejorado equilibrio (Dewey, 2005). Este cuestionamiento iría asociado a una posterior fase de subjetivación, de carácter racional, basada en el entendimiento crítico y reflexivo del rol que juega su cuerpo en su condición de ser de una manera más profunda y compleja. El realismo ingenuo de la fase previa se vería interrumpido por una inteligencia pedagógica basada en comprender los significados que puede tener el juego.

Esta segunda fase iría asociada al “correlacionismo” (Meillassoux, 2015), y estaría presente en aquellos jugadores que revelan una distancia entre su práctica lúdica y la cultura física existente. El correlacionismo trataría de eliminar dicha tensión a través de dos operaciones racionales: la primera, fruto de una actitud científica, haría uso de los discursos académicos y objetivos de la ciencia; y la segunda, fruto de una actitud fenomenológica, acudiría a los discursos vivenciales y subjetivos del jugador. Orientado por una actitud científica el jugador iría incorporando discursos contrastados intersubjetivamente que pudieran fundamentar el significado y sentido de su práctica lúdica (pe: fines de salud). Posteriormente, desde una actitud fenomenológica y hermenéutica, sería la búsqueda del significado de sus propias vivencias corporales aquello que daría sentido a dicha práctica. Ambas actitudes justificarían la práctica del juego no por su capacidad de socializar, sino por su valor educativo inherente: la “científica” por considerar que el juego contribuye al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, morales y afectivas; y la “fenomenológica” por considerar que, además de lo dicho anteriormente, también contribuye al desarrollo de la racionalidad práctica. Desde nuestro punto de vista, el correlacionismo se encontraría implícito en aquellos discursos que cuestionan desde un punto de vista racional el valor pedagógico del juego y que, a través de teorías científicas y filosóficas, pretenden legitimar su presencia en el currículum porque desarrollan unas cualidades que no son simplemente útiles para un régimen social concreto, sino para su desarrollo como persona.

En una tercera fase “post-racional”, el jugador experimentaría el juego como algo que no puede ser experimentado por otro jugador. Este sentido de vitalidad, al que según Harman (2007) podríamos definir como “*allure*”, se alcanza solo cuando el individuo tiene una visión profunda sobre la excepcionalidad del sentido

de su práctica-corporal. Así, la experiencia de exclusividad que siente un jugador en esta fase se desarrolla solo en “proximidad” con otros discursos corporales, más que en una fusión pre-racional con ellos o en una distancia racional mantenida para ordenarlos y asignarles una localización y función predefinida. Es requisito necesario para llegar a esta fase asumir no solo la independencia y autonomía del propio cuerpo para vivenciar el movimiento, sino la del resto de jugadores (e incluso de los objetos que constituyen el juego). Como resultado de este proceso de subjetivación, el juego se presenta como una actividad humana que produce experiencias únicas de proximidad con el mundo que no son posibles en otros ámbitos.

Esta última fase se relacionaría con un “realismo especulativo” (Harman, 2013, 2015) y estaría presente en aquellos jugadores que tratan de mantener la tensión con la cultura física reivindicando el juego como una práctica corporal singular. Esta actitud abogaría por un encuentro “trans-racional” con la cultura física contemporánea, defendiendo así la autonomía y el carácter inagotable del discurso pedagógico sobre el juego. El “realismo especulativo” sería la actitud filosófica implícita en aquellos discursos que justifican la presencia del juego en el currículum, no solo por su carácter socializador o cualificador para posteriores empresas, sino por la experiencia vital que supone su práctica.

### Consideraciones finales sobre la práctica docente

Al comienzo del texto nos planteábamos el reto de desarrollar una concepción del juego capaz de integrar los diferentes discursos filosóficos que han tratado de justificar su presencia en el currículum. Para ello, se ha presentado el juego dentro de un proceso de subjetivación que, atravesando gradualmente las diferentes justificaciones educativas históricamente atribuidas, permite que un individuo acabe descubriendo el valor intrínseco de la práctica lúdica. De manera sintética la tabla 1 refleja cómo desde distintas actitudes filosóficas han emergido discursos justificativos del juego en el currículum y, a su vez, cómo en cada una subyacen una serie de fases que aproximan al jugador a un encuentro con la esencia lúdica.

La idea de juego como proceso de subjetivación constituye un aparato heurístico que pretende cultivar, en última instancia, una posibilidad para soportar la tensión existente entre los valores legítimamente extrínsecos del juego y su concepción como objeto autónomo, independiente y valioso en sí mismo. Este planteamiento supone no solo un intento de abordar el juego como una sustancia independiente a cualquier

**Tabla 1. Actitudes filosóficas, justificaciones curriculares y proceso de subjetivación del juego**

Actitud filosófica	Justificación curricular del juego	Fases del proceso de subjetivación
Realismo ingenuo	Socializadora	Pre-racional
Correlacionismo científico	Funcional	Racional
Correlacionismo fenomenológico	Vivencial	
Realismo especulativo	Vitalista	Trans-racional

sistema de significado, sino de desarrollar un modelo con el que repensar la EF.

A modo de aproximación a la aplicación práctica de dicho modelo, el proceso de subjetivación a través del juego debería entenderse, en términos utópicos, como el afán por su “desadulteración”. Entendiendo por “adulteración” un intento de “secuestrar” el *habitat* lúdico por parte del adulto, que con la intención de “enseñar” o “educar”, acaba “contaminándolo” con sus propios deseos (Hughes, 2001; Sturrock y Else, 1998). El currículum, en cierto modo, marca unos principios de acción a los que el profesor no puede renunciar. Estos principios, revisados en las justificaciones socializadora y funcional, apuntan a la preparación de los estudiantes para una vida adulta. Ahora bien, es posible que el docente de EF también reconozca el valor intrínseco de la práctica lúdica, tal y como han reivindicado las justificaciones vitalistas. En este sentido, existe una aparente contradicción en la medida en que entiende el juego como un artefacto mediador y un objeto valioso en sí mismo. La tarea de “desadulteración” del juego sería, entonces, el proceso de facilitar el tránsito de un modelo de juego como artefacto mediador

de valores extrínsecos hacia un modelo que lo conciba como elemento intrínsecamente valioso.

A lo largo este proceso el juego pasa por una serie de fases. En la primera, el jugador sería instruido por el profesor en una serie de valores, habilidades y técnicas corporales de manera irreflexiva. El docente simplemente se encargaría de elegir los juegos que el currículo le plantea y presentarlos a través de la metodología que estimara pertinente. En la segunda fase, el jugador aprendería estos valores, habilidades y técnicas corporales de una manera reflexiva. Para ello, el profesorado continuaría eligiendo los juegos conforme al currículum, aunque introduciendo ahora estrategias metodológicas que promovieran un aprendizaje mucho más significativo. En la tercera fase, el jugador elegiría, entre las posibilidades que el currículum ofrece, el juego al que prefiere jugar. El propio jugador dirigiría el desarrollo del juego mientras que el docente simplemente se encargaría de garantizar un *habitat* lúdico. En esta fase el alumnado buscaría su propia singularidad en el juego.

Finalmente, es importante señalar algunas características de este proceso de subjetivación. Por una parte, destacar que la “desadulteración” del juego es una aspiración limitada en EF, ya que esta responde a una institución social particular y a un marco curricular concreto. Por otra parte, vemos cómo el proceso de “desadulteración” plantea una evolución de la didáctica del juego basada en tres momentos: uno centrado en la autoridad didáctica del profesor, otro centrado en el aprendizaje del alumnado y un tercer momento que sitúa al propio juego en el centro. De manera que, según el profesorado vaya condicionando menos el juego, el alumnado podrá ir descubriendo mejor su valor intrínseco.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2004). *La recreación: una estrategia para el aprendizaje*. Colombia: Editorial Kinesis
- Arnold, P. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London, UK: Heinemann.
- Arnold, P.J. (1991). *EF, movimiento y currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Aspin, D. (1975). Ethical aspects of sports and games. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 9.
- Best, D. (1978). *Philosophy and Human Movement*. Londres: George Allen & Unwin.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Briggs, M., & Hansen, A. (2012). *Play-Based Learning in the Primary School*. London: Routledge.
- Broadhead, P., & Burt, A. (2012). *Understanding Young Children's Learning through Play*. New York: Routledge.
- Brown, T.D., & Payne, P.G. (2009). Conceptualizing the Phenomenology of Movement in Physical Education. *Quest*, 61(4), 418-441.
- Burghardt, G. M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Carlisle, R. (1969). The concept of physical education. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 3
- Caillois, T. (2001). *Man, Play and Games*, IL y Chicago: University of Illinois Press.
- Clarke, H. (1987). *Application of Measurement to Health and Physical Education. Fifth Edition*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Da Costa, L. A., & Oliveira, T. (2016). On the aesthetic potential of sports and physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(4), 444-464, doi: 10.1080/17511321.2016.1210209
- Dearden, R.F. (1968). *The Philosophy of Primary Education: An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Devis, J. (2008). El juego en el currículum de la EF: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista EF y deporte*, 27(2), 79-89.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Nueva York: Perigee Books
- Drewe, S. (2001). The value of knowledge/rationality or the knowledge/rationality of value? Implications for education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 235-244.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociology of leisure*. Amsterdam: Elsevier.
- Fink, E. (1960). The ontology of play. *Philosophy Today*, 4(2), 95-109.
- Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Londres: Fontana
- Harman, G. (2002). *Tool-being*. Chicago: Open Court.
- Harman, G. (2007). On vicarious causation. *Collapse*, 2, 187-221.
- Harman, G. (2011). *The quadruple object*. Winchester, UK: Zero Books.
- Harman, G. (2013). *Bells and whistles: More speculative realism*. Winchester, UK: Zero Books.
- Harman, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo. Ensayos y conferencias*. Buenos Aires: Caja Negra Editora
- Hein, H. (1968). Play as an Aesthetic Concept. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27(1), 67-71
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P.H., & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. Londres: Routledge.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play Elements in Culture*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hyland, D. A. (1980). The stance of play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7, 87- 99.
- Keen, S. (1969). *Apology for Wonder*. New York: Harper & Row.
- Kirk, D. (1984). Physical education, aesthetics and education. *Physical Education Review*, 7, 65-72.
- Kirk, D. (1999). Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73, <http://dx.doi.org/10.1080/1357332990040105>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lopez Frias, F.J. (2017). A Kantian view of Suits' Utopia: 'a kingdom of autotelically-motivated game players'. *Journal of the Philosophy of Sport*, 44(1), pp.138-151.
- Maheu, R. (1962). Sport and culture. *International Journal of Adult and Youth Education*, 14(4), 169-178.
- McIntosh (1979). *Fair Play: Ethics in sport and education*. London: Heineman.
- McIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Critica.
- McLaughlin, D.W., & Kretchmar, R.S. (2008). *Reinventing the Wheel: On Games and the Good Life*. Tesis doctoral. Pennsylvania State University.
- McNamee, M. (2008). *Sports, virtues and vices: Morality plays*. Abingdon: Routledge.
- Mechikoff, R. (2010). *A history and philosophy of sport and physical education: From ancient civilizations to the modern world*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Meier, K.V. (1980). An affair of flutes: An appreciation of play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 7, 24- 45.
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora
- Navarro, V. (2002). El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. INDE. Barcelona.
- Oral, S.B. (2014). Liberating Facts: Harman's Objects and Wilber's Hologons. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (2), 117-134.
- Oral, S.B. (2015). Weird Reality, Aesthetics, and Vitality in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(5), 459-474.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. Barcelona.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Redfern, H.B. (1986). *Questions in Aesthetic Education*. London: Routledge.
- Russell, J.S. (2007). Broad Internalism and the Moral Foundations of Sport. En W. Morgan. (Ed.), *Ethics in Sport* (pp.51-66). Champaign: Human Kinetics.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Stolz, S.A. (2013). Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949- 962.
- Stolz, S.A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A New Perspective*. Londres y Nueva York: Routledge Taylor and Francis.
- Sturrock, G. y Else, P. (1998). The playground as therapeutic space: playwork as healing. *The IPA/USA Triennial National Conference, Play in a Changing Society: Research, Design, Application*, junio, Colorado
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Toronto Buffalo: University of Toronto Press.
- Suits, B. (1984). Games and Utopia Posthumous Reflections. *Simulation & Gaming*, 15(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0037550084151002>.
- Thorburn, M. (2008). Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. *European Physical Education Review*, 14(2), 263- 280.
- White, J.P. (1975). "Creativity and education: A philosophical analysis", en R.F. Dearden, P.H. Hirst, & R.S. Peters. (eds.), *A Critique of Current Educational Aims*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1967). *Introduction to Moral Education*, Harmondsworth: Penguin.