

SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PROFESIONALES EN EL ESTUDIO DEL JUEGO Y EL JUGAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Federico Saredo
ISEF-CENUR LN sede Paysandú
federicosaredo@gmail.com

Cita: Saredo, Federico. *Supuestos epistemológicos y profesionales en el estudio del juego y el jugar en la educación física* en Revista *Lúdicamente*, Vol. 10, N°19, Año 2021. Noviembre 2020- Abril 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de Agosto de 2020 y aceptado para su publicación el 01 de Diciembre de 2020.

RESUMEN: El presente trabajo pretende abordar algunas problemáticas epistemológicas en el proceso de investigación del juego como objeto de estudio en relación con los saberes que sostienen los docentes en el campo profesional de la Educación Física (EF). Los análisis y reflexiones siguientes se desprenden de los datos realizados en el estudio de investigación cualitativa-interpretativa denominada "el juego en la práctica docente de Educación Física en las escuelas de práctica de Paysandú". En este artículo se presentan algunas problemáticas teóricas y otras que se desprendieron de los discursos de los docentes entrevistados, entre las que implican concebir al juego y el jugar desde perspectivas biológicas y/o culturales en la EF. Se exponen las rutas de pensamiento al interior de la investigación, las búsquedas en la construcción del juego como saber de la EF. En su devenir histórico, la EF ha presentado dificultades en la configuración de su campo de conocimiento, aportes de diversas disciplinas desde las ciencias naturales biológicas y/o las ciencias humanas y sociales, ponen en tensión su proceso de legitimación respecto a otros campos, dejando entrever estas perspectivas teóricas en sus prácticas educativas respecto al juego. En las concepciones de los docentes entrevistados, el jugar como otra dimensión del fenómeno lúdico y el juego como constructo cultural, se distinguen tímidamente para pensar la EF.

Palabras clave: juego; jugar; Educación Física; formación profesional.

ABSTRACT: The present work aims to address some epistemological problems in the research process of the game as an object of study in relation to the knowledge that teachers hold in the professional field of Physical Education (PE). The following analyzes and reflections are derived from the data carried out in the qualitative-interpretive research study called "the game in the teaching practice of Physical Education in the practice schools of Paysandú". This article presents some theoretical problems and others that emerged from the speeches of the teachers interviewed, among which they imply conceiving the game and playing from biological and / or cultural perspectives in PE. The routes of thought within the investigation, the searches in the construction of the game as knowledge of PE are exposed. In its historical development, PE has presented difficulties in the configuration of its field of knowledge, contributions from various disciplines from the biological natural sciences and / or the human and social sciences, put in tension its legitimation process with respect to other fields, leaving glimpse these theoretical perspectives in their educational practices regarding the game. In the conceptions of the teachers interviewed, playing as another dimension of the ludic phenomenon and play as a cultural construct are timidly distinguished in order to think about PE.

Key words: game; to play; Physical education; vocational training.



Introducción

El presente trabajo pretende abordar algunas problemáticas epistemológicas y saberes del campo profesional de la Educación Física (EF), que devienen al intentar delimitar como objeto de estudio y/o saber, el juego. En primer orden, los numerosos estudios que se pueden encontrar en la literatura actual en relación con el juego provienen de distintas disciplinas, pero pocos desde la especificidad de la EF en comparación. Con todas las dificultades que esto acarrea desde el punto de vista epistémico para construir sobre el juego un discurso que sea propio de la EF. Considerando la dificultad de poder comprender los aportes que cada disciplina realiza sobre el objeto de estudio juego, lo realizan desde sus propias perspectivas teóricas, las construcciones de sus objetos de estudios también tienen que ser comprendidos desde cada disciplina, y esto genera la dificultad y el riesgo de transpolar los conocimientos directamente y sin injerencias al campo de la EF (Rivero, 2012).

En segundo orden se presentan las dificultades de legitimarse la EF como campo de conocimiento. Frente a otras disciplinas, padece de un campo epistémico débil y en fase inicial de construcción, pues tradicionalmente estuvo más preocupada por sus prácticas y en la intervención de los cuerpos para contribuir a funciones y problemáticas demandadas por el estado (Bracht, 1997). Es decir, una cuestión de principios fundados como técnicas de aplicación práctica que extiende sus raíces con discursos biomédicos que acompañaron el quehacer de la EF. Más adelante ya a finales del siglo XX en el Uruguay, suceden cambios en los discursos de las prácticas de la EF con acento en las ciencias de la educación: psicología y sociología (Rodríguez Giménez, 2018). Por más renovador o prometedor de este cambio, porque de alguna manera confrontó con la fuerte perspectiva biologicista, no sucedieron cambios de fondos en su campo epistémico, más bien un cambio de forma en el pensamiento de sus prácticas pedagógicas. En términos epistémicos, los cambios que más elementos aportan a la EF, son los relacionados con la "educación del cuerpo", surgen cuestiones en relación a el "saber del cuerpo" (Rodríguez Giménez, 2018).

¿De qué EF estamos hablando cuando hablamos del juego en la EF? Cuando queremos definir un objeto de estudio respecto al juego, emergen viejas discusiones en si estas se realizan en términos biológicos o culturales. Como menciona Milner (2000, p. 30) "elegir entre dos teorías es optar entre dos programas", pues las proposiciones y los problemas que se pueden encontrar serán muy distintos. En el escenario discursivo los conceptos de Grecia antigua entre *zoé* y *bios*: lo animal (lo puro viviente excluido del orden simbólico) entre lo humano (determinado por la dialéctica del significante) respectivamente, ofrecen dos perspectivas muy distintas en la configuración de los objetos de estudios y en su abordaje profesional en las prácticas educativas.

Porque "el punto de vista crea el objeto" de estudio, habría consustanciales diferencias en hablar de cuerpo o hablar de un organismo, o de prácticas corporales o de actividades físicas; que se traduce en las diferencias que se pueden encontrar al discernir "educación corporal" o "educación de lo físico" (Educación Física) (Crisorio s/f). La EF que se habla aquí es la que entiende a la educación de un cuerpo, "atravesado por las estructuras de significación propias de cada cultura -la lengua, el idioma, en primer lugar- y construido con ellas" (Crisorio, 2007).



En los últimos giros que realiza el movimiento del pensamiento de la EF escolar, como cultura corporal o de movimiento, va a surgir el juego como parte de los contenidos clásicos de la educación física escolar. "La persona occidental moderna de la EF, ha enseñado históricamente el Juego, la Gimnasia, la Danza y los Deportes" (Soares, 1996, p. 7). En esta forma de concebirla, se redefine su objeto de enseñanza como cultura corporal y no simplemente el movimiento humano desde perspectivas biológicas. Entendiendo "(...) lo que justifica fundamentalmente el emprendimiento educativo es la responsabilidad de tener que transmitir y perpetuar la experiencia humana como cultura" (Forquin, 1993, p. 14, citado por Bracht, 1997, p. 17). Partiendo de esta concepción, se conforman los saberes de la EF, saberes culturales que han permanecido y transformado a lo largo de la historia, en el devenir del hombre a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la enseñanza en estos términos, el acercamiento a las personas a este patrimonio de la humanidad se convierte en una especificidad de la EF.

Metodología

Las discusiones y reflexiones que se presentan en este artículo surgieron de la investigación "el Juego en la práctica docente de Educación Física en las escuelas de práctica de Paysandú. Se realizó desde una perspectiva cualitativa-interpretativa y presentó como principal cometido, identificar, analizar y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar y las intencionalidades pedagógicas de los docentes orientadores¹ y adscriptores² que las sustentan; en las escuelas de práctica docente escolar I³ (PRADO I) de la carrera de Licenciatura en EF de la Universidad de la República (ISEF-UdelaR) sede Paysandú. Se buscó describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno del juego y el jugar en la PRADO I, especificando las particularidades discursivas que se encuentran en este tipo de comunidad educativa desde la perspectiva del pensamiento de sus docentes (Hernández, Fernández y Batista, 2010). Se analizaron qué prescribe los programas escolares y qué se acompaña como objeto de enseñanza sobre el juego en la EF escolar.

El universo de análisis comprendió a doce docentes que tenían estudiantes a su cargo partícipes en la formación profesional de futuros licenciados en EF, considerando la gran relevancia en estos roles y el lugar de la práctica, donde se configura la formación de formadores. La muestra se conformó en base a una técnica no probalístico e intencional, donde los sujetos entrevistados colaboraron con su participación y fueron seleccionados por tener características relevantes y esenciales para la investigación (Pantoja, 2009).

Se utilizaron como instrumentos la entrevista semi-estructurada, grupo de discusión y análisis de documentos, generando datos descriptivos para comprender la realidad (Pantoja, 2009). Se describieron diferentes discusiones entre los datos que se desprendieron de los instrumentos de investigación con las concepciones del marco

¹ Los profesores orientadores pertenecientes al ISEF-UdelaR se desempeñan en la asignatura del tercer año de la licenciatura en EF, práctica docente escolar. Su función es la formación docente del estudiante mediante el acompañamiento de un grupo escolar asignado en las escuelas habilitadas de práctica.

² Responsable del grupo escolar en primaria y/o secundaria, contratados por ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). Acompañan la orientación del estudiante junto al profesor orientador de PRADO I.

³ La Práctica Docente I, es la unidad curricular anual correspondiente al tercer año de la Licenciatura en EF ISEF-UdelaR plan de estudio 2004. Mediante la misma los estudiantes realizan su primera práctica profesional en centros escolares públicos primaria y secundaria habilitados por ANEP.

teórico. Del análisis de los datos se desprendieron los siguientes ejes de análisis: 1- que es el juego y el jugar; 2- como se propone; 3- Para qué se propone (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

En la confección de las entrevistas se establecieron tres momentos: el primero con preguntas que apuntaron a conocer a los entrevistados como docentes y su relación con respecto a la temática del juego. Su historia de vida, vivencias significativas en torno al juego ayudaron a comprender mejor como configuraban sus opiniones y concepciones, pues las mismas se constituyen en un proceso que se hace a lo largo de la vida, a partir de las experiencias personales y profesionales (Alliaud, 2004). En segundo momento, se buscó conocer su concepto acerca del juego y del jugar, como lo abordaban en sus prácticas, que significado y sentido adquiriría en la práctica. En el tercer momento, se enfocó en cuestiones reflexivas en torno al juego, tratando de tomar distancia a la situación concreta del momento que condicionaba su opinión e intentó indagar en una concepción utópica (Durán, 2013).

Se conformó un grupo de discusión con los docentes entrevistados donde se intercambiaron opiniones, reflexiones y miradas con respecto al juego (Pantoja, 2009). Se trabajó con aquellos temas surgidos de las entrevistas, que permitieron profundizar y precisar los significados, valores y opiniones que se deslizaron en los discursos sobre las concepciones de Juego.

Se recurrió al análisis de documentos de los programas de PRADO I de ISEF, los referentes a EF del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES), mediante análisis de los contenidos (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003). Se tomaron aquellos enunciados más representativos que ayudaron a comprender el marco legal en el cual se construye el accionar docente y el contenido juego.

Para interpretar y procesar los datos se utilizó "análisis de los contenidos" (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003), centrándose en una de sus funciones referida "al descubrimiento de lo que está detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias, de lo que está siendo comunicado" (p. 58). También fue de gran utilidad, el aspecto más tradicional de la técnica, "la cuenta de la frecuencia de aparición de características en los contenidos de los mensajes" (p. 58) de los docentes entrevistados. Permitió observar el grado de recurrencia sobre algunos conceptos, facilitando la comprensión de estos, así como posibles asociaciones y relaciones entre sus aspectos y/o características de mejor manera. En pasos siguientes se conformaron categorías y subcategorías a través de ideas núcleo que compartían (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003).

Supuestos epistemológicos

En este apartado se presenta el enfoque teórico que se centró en entender al jugar como construcciones subjetivas de la dimensión lúdica humana y al juego como derecho, como patrimonio cultural y un saber a enseñar. Se optó en comprender al juego y al jugar desde una perspectiva de las ciencias humanas y sociales en tensión con las ciencias naturales biológicas. Por un lado, posibilitan pensar al juego y jugar como construcciones culturales y factibles de ser enseñadas, por el otro, como respuestas innatas de conductas preestablecidas que hay que estimular y velar su desarrollo natural.

Aproximaciones a los conceptos de lúdica, juego y el jugar



Es necesario realizar una distinción entre la acción de jugar sobre el fenómeno lúdico y el significado de juego como sustantivo. La primera se remite a una forma de transitar el fenómeno lúdico y la segunda a una estructura de reglas. En palabras de Winnicott (1972, p. 60) “establezco una diferencia significativa entre el sustantivo juego y el verbo sustantivo jugar”. Esta distinción, también la encuentra Pavía (2006) cuando se refiere a forma de juego y modos de jugar. La primera es una configuración general, apariencia externa que hace posible la distinción de un juego de otro, y la segunda, es de índole cualitativa, manifiesta la actitud que se enfrenta el jugador al fenómeno lúdico.

“El hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega” (Schiller, 1990, p. 252). Parecen muy pertinentes las palabras de este filósofo e historiador alemán de S. XVIII, que destaca que el juego inspira cualidades de grandeza y belleza al hombre, sensibilidad que ennoblece y lo completa, lo humaniza, lo vuelve más humano⁴, experiencia vital que lleva la plenitud sensible del mundo, es la puesta en práctica de la libertad, espacio que nos aleja de metas instintivas, para hacernos protagonistas creadores de cultura. Es así como el arte, la política, la religión, la ciencia, entre otras, llegan primero a nosotros en forma de juego.

Uno de los primeros estudios con gran trascendencia académica sobre el fenómeno del juego, es del autor Huizinga (1990), el cual alude a las condiciones humanas, como *homo sapiens* y *homo faber*, el cual pone acento e importancia en las condiciones de *homo ludens*. Si analizamos desde un punto de vista productivo, el juego es algo sin sentido, inútil, que no produce ningún bien material tangible, es pérdida de tiempo (Nella, 2009; Pavía, 2006). Desde una visión antropológica, recobra sentido tal como una expresión más de la existencia humana. Por tales motivos, es humanamente necesario apreciarlo desde estos puntos de vistas que resinifiquen el individuo en toda su esencia. Para Huizinga (1990), “el juego no tiene una explicación racional ya que es una actividad primaria que corrobora el carácter supralógico de nuestra inserción en el mundo. Es a partir del juego que comenzamos a formar parte de lo humano” (Huizinga, 1990, citado en Espiga, 2013, p. 12). En su obra *Homo Ludens* lo define de la siguiente manera:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (Huizinga, 1990, p. 53).

Tomando los precedentes estudios de Huizinga, es interesante el análisis que realiza más adelante Caillois (1986) sobre el concepto del juego asignándole seis componentes o características, definiendo como una actividad o acción: libre, separada, reglamentada, improductiva, incierta y ficticia.

En relación del juego con lo cultural, nos hace pensar en las expresiones de Huizinga (1938 citado en Bantulá y Mora, 2010, p. 10), cuando menciona que “la cultura nace del juego, aunque este último la precede”. En los estudios de Caillois (1986), quien toma los avances del precedente autor, evidencia la similitud entre la actitud lúdica y la actitud cultural, al

⁴ No debe interpretarse que es solo propiamente del hombre en sentido despectivo de otros géneros.

expresar "el juego es consubstancial a la cultura" (Bantulá y Mora, 2010, p.11). Consideramos a la lúdica como matriz y no como producto cultural, es decir, la cultura humana brota del juego, (como expresión lúdica) como juego y en él se desarrolla (Huizinga, 1968 citado en Lema y Machado, 2015).

En los estudios Huizinga (1990), se entiende que se expone una doble dimensión entre juego y lúdica, muchas veces refiriéndose a ellos indistintamente. Es interesante considerar el lugar que el juego ocupa en la cultura, así como esta surge del juego (lúdica). De esta manera menciona Huizinga (1990, p. 7) "la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla. Se entiende desde las palabras del autor, el enfoque del juego como lúdica, es decir, como matriz que pauta e interpreta los procesos culturales (Lema y Machado, 2015). Cada juego supone así, la capacidad "de intervenir en los procesos de construcción de sentido, proceso por el cual un conocimiento cobra sentido para el individuo y su comunidad" (Lema y Machado, 2015, p. 56-57).

Para Winnicott (1972), el juego transcurre en un espacio transicional, una zona de realidad intermedia, entre el mundo subjetivo, (interno, el cual responde a necesidades impulsos y pasiones) y el mundo objetivo (externo, real, material y de relaciones de dominación). Es precisamente en este espacio donde dice que uno es más uno mismo y donde aparece la experiencia creadora, "el rasgo especial de ese lugar en que el juego y la experiencia cultural tienen una posición consistente en que depende para su existencia de las experiencias vitales, no de las tendencias heredadas" (Winnicott, 1972, p. 145). En la zona de realidad intermedia, es donde el juego impregnado de lúdica posibilita experimentar la cultura. La intervención educativa en estos sentidos puede generar un escenario más propicio donde el individuo, no sólo se modifica resignificando su realidad interna a partir de su entorno, sino que también, incide en los procesos que construyen sentidos de su realidad cultural, es decir, en la producción cultural (Lema y Machado, 2015).

Wittgenstein (2004, p. 487) nos va a decir: "deja que el uso te enseñe el significado", pues en la misma práctica de acciones con otros, se conforma un sistema simbólico, es como vamos comprendiendo los sentidos de nuestras acciones. El empleo de la palabra "jugar" o esto es un "juego", van a significarse en los usos que se hagan y en el contexto en que se emitan. Sus significados son aprendidos en las "formas de vida" de una comunidad, refieren a un contexto particular (Wittgenstein, 2004). Podremos decir que la relación entre lo que significa jugar y las acciones que acompañan al significado, dependen más por una "convención social" y del entrenamiento en sus usos, que por una respuesta del "orden natural" preestablecida (Crisorio, Nella, Taladriz y Villa, 2009).

A jugar se aprende, o más bien, el modo de jugar es una conducta aprendida socialmente, si nos remitimos al concepto de "*habitus*" de Bourdieu (2007),

sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente "regladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas, objetivamente adaptadas a su meta sin suponer la prosecución consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos y, siendo todo esto, colectivamente

orquestradas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Baranger, 2004, p. 29-30).

La decisión del modo de jugar no está determinada solo por un proceso de adentro hacia afuera, este se configura en un contexto social del cual es estructurante, de una forma de práctica del cuerpo, que se incorpora en un proceso de "familiarización práctica", pues no del resultado de procesos conscientes por parte de la persona. Las estructuras sociales son estructurantes de formas de sentir, pensar y ser del cuerpo, se configura un "modo" de jugar aprendido, en términos del autor, se "corporiza", comprensión incorporada, se hace "carne", es "historia hecha cuerpo" (Bourdieu, 2007). De esta manera para explicar las prácticas lúdicas de un grupo, no podemos encontrar las explicaciones únicamente en el presente, existiendo una estructura que caracteriza determinadas prácticas en el presente, en términos del autor tienen "independencia relativa" por su condición histórica. Cabe aquí cuestionar, ¿la EF enseña una forma y/o manera particular de jugar? ¿el juego escolarizado es distinto que el juego que el niño practica fuera de la escuela, si es así, ¿qué tipos de condicionamientos se establecen que generan esta distinción de prácticas, cual es el aceptado por la escuela?

Supuestos del campo profesional

En este apartado se presentan los supuestos del campo profesional a partir de las categorías construidas sobre el eje de análisis: que es el juego y el jugar. Se respondió a la pregunta de investigación ¿de qué están hablando los docentes, cuando se refieren al juego y al hecho de jugar, y que sentidos le otorgan en sus propuestas de clase? Se hace referencia a las definiciones conceptuales o constitutivas sobre el juego y el jugar. Es decir, se refiere a "representaciones de la realidad material/inmaterial" que expresan la forma como cada persona describe los fenómenos (Gomes y Elizalde, 2012, p. 205).

El juego como expresión de libertad

El supuesto de libertad en el concepto de juego, parece ser un atributo del juego, el cual tiene que garantizarse como tal. El juego es acción voluntaria, al no presentarse este aspecto, no sería un juego. Con menos condicionamientos externos y cuanto más se pueda expresar la sensación de libertad, más real y auténtica resultaría la experiencia de juego. Así como algunas posturas sostienen que el juego real se da a la hora del recreo (Cañeque, 1991; Pavía, 2006; Milstein y Mendes, 1999), espacio escolar donde se ve disminuida la imposición en el que y como jugar y la menor explicitación externa de sus reglas. Para algunos autores (Solé, 1980, Parra, 1986 en Sarlé, 2015), las actividades de juego que proponen los docentes como obligatorias para la participación de todos los alumnos, aunque los alumnos lo vivan como un juego, no pueden considerarse como situaciones verdaderamente de juego, son actividades que tienen forma de juego (ludiformes) pero no lo son. Cañeque (1991), se refieren al juego en su "expresión original" cuando en su desarrollo se presenta el mayor grado de libertad.

Que es juego y que no es juego, va a depender en su gran medida de la valoración subjetiva de la experiencia del jugador. "Al estudiar el juego desde la perspectiva de los jugadores la atención se centra en lo lúdico, aquel componente del juego que lo hace divertido, entretenido, y que oscila entre la libertad y la regla" (Rivero, 2012, p. 21). Sin reglas, no existe juego (Scheines, 2017), la libre aceptación y manipulación de estas como acuerdo

entre los jugadores, sostienen la situación lúdica, pues las reglas juegan de sostén para abrir nuevas libertades en las acciones de esa nueva situación lúdica creada por sus jugadores.

La condición del jugador de elegir aceptar libremente las reglas y participar del juego, no quiere decir que el juego sea una práctica de libertad. Pues la libertad de decisión o elección no afirma, que siempre cuando se juega, se es libre, o que el sujeto pueda expresarse libremente en él. El juego como reflejo social, no es condición suficiente de ser liberador y humanizador (Bonetti, 1992).

El juego como esencia de la vida

Si bien, el juego puede interpretarse por tener sus raíces biológicas como impulso inherente al hombre, entonces no habría muchas diferencias con el juego que aparecen en los animales. Si fueran reflejos, impulsos o genes que se activan en su proceso de adaptación al medio, entonces la naturaleza es concebida como inmóvil, la cual se le impone al hombre y su participación en ella, no es consciente. Por lo tanto, el animal se ubica pasivamente en la naturaleza, carece de historicidad. El hombre construye su historia a partir de sus intencionalidades, es decir, transforma y modifica su propia naturaleza a partir de su propio accionar consciente (Merani, 1975, en Waichman, 2008).

Las conductas de juego de los animales de la misma especie no encuentran diferencias independientemente de lugar o momento histórico. Por el contrario, el juego concebido como constructo cultural de la actividad lúdica del ser humano se presentan para un mismo juego parecidos y múltiples diferencias según la geografía, sociedad y época histórica (Lavega, 2000).

El juego, formando parte de la historicidad del hombre, "se desarrolla a través del proceso educativo, considerado como un cúmulo de experiencias permanentes que modifican al hombre" (Waichman, 2008, p. 151). Entender al juego como expresión de libertad del individuo, no consiste en reproducir y repetir pasivamente las experiencias de otros, sino en generar el protagonismo de crear y recrear sus propias experiencias. Aquí radican las diferencias en el acto educativo como modelo social, entre una práctica de sometimiento y alienante o como praxis liberadora (Freire, 1994).

En algunas expresiones de los docentes entrevistados, aluden al juego como parte de la vida o la vida es un juego. Entonces, así como hay reglas en el juego, hay reglas en la vida. Concepción que de algún modo Scheines (2017) cuando hace referencia a ciertos tipos de juegos, los considera como "escenarios donde se representa la vida" (p. 23). La autora continúa planteando, que si se pudiera realizar un relevamiento de todos los juegos del mundo que han existido hasta nuestros días, "hallaríamos todas las situaciones que la vida puede plantear" (p. 23). Siguiendo a Scheines (2017) haciendo alusión la obra del escritor Bioy Casares "guirnalda con amores", realiza algunas reflexiones respecto a los aspectos más importantes de la vida humana, como el trabajo, el amor, hasta la misma muerte, mencionando que estos: se juegan. Superando su sentido banal o poco serio, la autora afirma que "el juego está en el centro de la gravedad de la existencia" (Scheines, 2017, p. 163). En estos sentidos para Cañequé (1991), el juego es como un ensayo de la vida, el juego le sirve al ser humano para vivir.

El fuerte lazo entre el juego y la vida debe tomar distancia con algunos supuestos de situar al juego como parte de los instintos o impulsos del hombre, que deben ser desarrollados



para adaptarse al medio, posturas sostenidas en corrientes biologicistas (Groos, 1899; Spencer, 1855; Lazarus, 1883; Carr, 1925 en Navarro, 2002), inhiben las posibilidades en considerar el abordaje del juego como objeto de enseñanza y contenido curricular, para centrarse en estimular sentidos, desarrollar capacidades y/o aptitudes motrices.

Por el contrario, considerar al juego y al jugar, como construcciones culturales, reconociendo al juego con saberes válidos a ser enseñados en una sociedad, y al jugar condicionado por nuestras experiencias personales en relación con lo cultural (Pavía, 2006), obtiene otro sentido para el pensamiento de la EF. Respaldan esta postura en comprender el fenómeno lúdico del hombre, sustentos teóricos de la antropología (Blanchard y Cheska, 1986; Huizinga, 1938 en Navarro, 2002), sociología (Parlebas, 1981; Elkonin, 1980; Wallon, 1971 en Navarro, 2002) y filosofía (Schiller, 1793; Lazarus, 1883 en Navarro, 2002).

El juego prepara para la vida

En esta categoría aparecen varios pensamientos de docentes entrevistados que justifican la utilización del juego en las clases de EF, por otorgar mejores aprendizajes que preparan para la vida o que son fácilmente transferibles a la vida cotidiana del alumnado. Se reconoce al juego y su aplicación por su semejanza con la vida, como si las conductas logradas en el juego garantizaran su aparición en la vida cotidiana.

Muchos de estos sustentos que justifican este abordaje del juego en las clases de EF, coinciden con los aportes de Groos (1899 en Navarro, 2002), y su teoría del ejercicio preparatorio o de la anticipación funcional, en la cual explica el juego como un ejercicio preparatorio para la vida adulta. El juego como un medio que aporta en el desarrollo de los instintos y el ejercicio de funciones que no han completado su maduración y adaptación al medio, que más adelante servirán para la vida adulta (Groos, 1902, en Navarro, 2002). Se puede percibir algunas ideas indirectas en proponer la adaptación del hombre a su entorno, como pasivo y causal, comparable con las conductas de los animales, imposibilitados en la creación de su cultura.

En el marco conceptual de este trabajo se concuerda con Huizinga (1990), el juego es inherente a la cultura y esta brota del impulso de jugar, es decir el juego no es una conducta instintiva que actúa como reflejo ante el entorno, el impulso de jugar si es innato a los seres humanos y lo impulsa en la creación y transformación de su cultura, se aprende una forma singular de hacerlo. En relación con estos aspectos Crisorio, Nella, Taladriz y Villa (2009) mencionan:

Si bien la capacidad para jugar, es decir, fantasear, imaginar, recrear, negociar las reglas, etc., puede tener profundas raíces biológicas, el ejercicio de esa capacidad depende de la apropiación que haga el niño de modelos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Porque, aunque los seres humanos tengamos la capacidad genérica de jugar, igualmente debemos adquirir la potencia específica de hacerlo, es decir, adquirir las formas de significar y hacer uso de dicha práctica (p. 8).

Cuando se piensan en los principales propósitos del juego y el jugar como binomio indisoluble para comprender el sentido y lugar que deberían ocupar en la EF escolar (Rivero, 2012), las principales fundamentaciones radican en: 1- el papel del juego en la comprensión y transformación de la cultura corporal. En palabras de Lavega Burgués (2000,

p. 6) "pensad que conociendo un poco mejor vuestra cultura corporal, conoceréis mejor vuestra identidad, y aprenderéis a valorar y a querer un poco más aquello que forma parte de vuestra herencia cultural". 2- Considerar la intervención del docente en el juego, enriqueciendo el estar jugando con otros y en la enseñanza de lo lúdico (Gómez, 2015; Pavía 2006; Rivero, 2012; Sarlé, 2008).

Se desprende la interrogante de ¿qué cosas puede aportar la EF para ayudar a comprender el juego como parte constitutiva de la vida del hombre? ¿Qué lugar, significados y sentidos se le otorga al juego y al jugar en la EF para enriquecer la cultura lúdica del hombre?

Una mirada a los programas escolares

En los programas de Educación Física de secundaria, en su última reformulación 2006⁵, presentó un fuerte enfoque de una concepción de EF basada en el modelo tradicional y tecnocrático (Sarni, 2011), donde lo prioritario es la ejecución de prácticas con movimiento y el desarrollo de capacidades del hombre, en una relación educador educando centrado en el método y no tanto en un enfoque epistemológico de la EF (Araujo, 2018). Estos aspectos se aprecian cuando en el programa se prescribe de la siguiente forma:

La Educación Física es la acción pedagógica, que ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-sico-social y cultural. Contribuye al accionar educativo con sus fundamentos científicos y sus vínculos inter-disciplinarios apoyándose entonces en la medicina, la sicología, la biología, etc. (CES, 2006, p. 1).

Aparece fuertemente un modelo heterónomo de legitimar la EF en la escuela (Bracht, 1997), con presencia de sustentos disciplinares basados en las ciencias naturales-biológicas, como una disciplina donde prevalece su funcionalidad social al servicio de contribuir a otros cometidos sociales, que son importantes para la construcción social, pero de alguna manera la EF pierde valor su propio discurso, como disciplina con saberes propios, que la legitimen con valor en sí misma. Es así, que reiteradamente la EF aparece como un medio para mejorar la salud y calidad de vida a través del desarrollo de las condiciones físicas, la cual tiene como objeto de estudio las conductas motrices. De esta manera queda expresado a continuación como aparece en el programa, en dos de sus objetivos generales.

Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida. Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal (CES, 2006, p. 2).

Por lo tanto, el juego en el marco del programa CES (2006), no es ajeno a una fuerte mirada como mediador, facilitador y como cualidad del Hombre. Si bien la actividad lúdica aparece como contenido básico esencial, se menciona al respecto:

El juego -innato en la naturaleza humana-, y el deporte -como una construcción social de alta relevancia en nuestro tiempo-, son en sí mismos factores de actividad física. Al integrarse en un entramado de

⁵ Perteneciente a la órbita de la Administración Nacional de la Educación Pública, Uruguay.

relaciones sociales contribuyen al desarrollo humano fomentando las relaciones interpersonales (CES, 2006, p. 3).

Entonces la actividad lúdica, presenta un enfoque, más como herencia humana y no tanto como construcción cultural, cualidad si atribuida al deporte; el juego va a constituir una estrategia metodológica para alcanzar los objetivos del programa o como una cualidad y/o característica de las actividades, para otorgarle mayor valor educativo, y no como un saber cultural a ser enseñando.

Los contenidos aparecen como medios o instrumentos que ayudan a conseguir los objetivos, no como objetos de enseñanza (CES, 2006). Este enfoque encuentra distancia con la concepción que enmarca este trabajo, la cual considera a los contenidos a enseñar, como productos de un proceso de selección cultural, como objetos simbólicos complejos e inestables, "que, como todo mensaje social, está sujeto a interpretaciones, deformaciones y capacidades e intereses de los que participan en su elaboración y transmisión" (Gvartz y Palamidessi, 2006, p. 19).

La siguiente cita extraída CES (2006), "...privilegiar al juego como elemento didáctico y transversal de los aprendizajes en Educación Física..." (p. 5), refuerza lo analizado en el párrafo anterior. La mirada funcionalista y utilitarista sobre el juego, de alguna manera, hace perder su valor como patrimonio cultural y como saber válido a ser enseñado; como aquellos otros saberes que acompañaron tradicionalmente a la EF (juego, danza, deporte, gimnasia), como su acervo cultural (Soares, 1996). Pues coincidimos con lo propuesto por Lavega y Olaso (2007), en tratar el juego a partir del propio juego, sin tener que subordinarlo a ningún otro contenido de la EF, por contener suficiente identidad y jerarquía como para ser tratado como objeto de enseñanza en sí mismo y saber de la EF.

Ensayo de algunas conclusiones y apertura de interrogantes

Considerando las características y perspectiva de esta investigación, no se pretendió obtener resultados generalizables, las conclusiones responden a las condiciones y particularidades del objeto de estudio en donde fue analizado. Por cierto, pueden desprenderse valoraciones importantes a suponer en otros escenarios similares y por formar parte del objetivo de este estudio, contribuir la incorporación de nuevas reflexiones respecto al juego y el jugar en la EF.

En los discursos de varios docentes se observó que concebir al juego como esencia de la vida, estas características conceptuales de sus saberes se relacionan y conectan con los propósitos y argumentos en que el juego prepara para la vida. Se articulan las ideas que asocian el juego como parte constitutiva de los seres humanos y necesaria en los procesos de formación del sujeto. Por tanto, la preparación para la vida mediante el juego se acercó más a una forma de aprender y de fácil transferencia de los conocimientos a la cotidianidad del alumnado más que en un saber a ser enseñado. Por lo tanto, se atiende a sus aspectos didácticos como actividad (saber hacer), más que en las acciones y subjetividades de sus jugadores (saber jugar). El jugar como otra dimensión del fenómeno lúdico no se destaca como mayor preocupación para pensar su abordaje en la EF escolar. ¿Las concepciones sobre el juego y el jugar de los docentes configuran una enseñanza particular? ¿Qué es necesario comprender del juego y del jugar para poder enseñarse?

En las expresiones de los docentes y en los programas de EF del CES (2006) se ausenta en su mayoría o aparece tímidamente reflejada, la concepción de juego como constructo cultural

(saber cultural) de la actividad lúdica del individuo. Esta concepción se relaciona más con la enseñanza centrada en el juego (juego como objeto de enseñanza) y con el pensamiento de EF como cultura corporal del movimiento. Surge la interrogante, ¿la enseñanza centrada en el juego como constructo cultural, se corresponde más directamente con la concepción de EF como cultural corporal del movimiento y conserva más coherencia con propuestas educativas críticas de la EF con sustento epistemológico en las ciencias humanas y sociales?

Bibliografía

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(3), 1-13. Recuperado el 16 de abril de 2016 de www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF.

Araujo, E. (2018). Los modelos didácticos de los docentes de Educación Física en secundaria. En J. Leymoní (coord.), *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora* (pp. 107-130). Montevideo: Grupo Magro.

Bantulá Janot, J. y Mora Verdeny J. (2010). *Juegos Multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global. (2º ed.)*. Barcelona: Paidotribo.

Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo.

Bonetti, J. P. (1992). *Juego, Cultura y...* Ed. EPPAL. Montevideo.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bracht, V. (1997). *Educação física e aprendizagem social. (2º ed)*. Magister. Porto Alegre.

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

Cañeque, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires: El ateneo.

CES. Consejo de Educación Secundaria (2006). *Programa de Educación Física – Reformulación 2006*. Montevideo: CES.

Crisorio, R. (2007) Educación Física y biopolítica. *Revista Temas y Matizes. Nº11*.

Recuperado el 30 de junio en:

<file:///D:/Documentos/Maestr%C3%ADa%20Educaci%C3%B3n%20Corporal/Textos/ricardo%20crisorio%202007.pdf>

Crisorio, R. (s/f). *El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales*. Recuperado el 23 de junio en:

<https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/descarga?file=94>

Crisorio, R.; Nella, J.; Taladriz, C.; Villa, M. (2009). *El juego en la Educación Física: Usos y sentidos en sus prácticas*. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7980/ev.7980.pdf

De Souza, M. (coord.), Ferreira, S., Cruz, N. y Gomes, R. (2003). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.



- Durán, S. (2013). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social, en Bogotá-Colombia*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Granada, España.
- Espiga, H. (2013). *Encastres. Propuestas para una escuela en juego. Recreación*. Montevideo: ANEP.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gomes, C. y Elizalde, R. (2012). *Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: UFMG.
- Gómez, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física infantil*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Barcelona, España.
- Grau, G. (2016). Psicoanálisis y ciencia: una aproximación al estudio de su relación a partir de Jacques Lacan. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII-Nº2, p. 139-154. España.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. En Metodología de la Investigación. (5° ed.). México: MCGRAW-Hill / Interamericana editores, S.A. de C.V.
- Huizinga, J. (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Lavega Burgués, P. y Olaso, S. (2007). *1000 juego y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. España: Inde.
- Lema, R. y Machado, L. (2015). *La recreación y el juego como intervención educativa (2° ed.)*. IUACJ. Montevideo.
- Milner, J. C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. España: Inde.
- Nella, J. (2009). El juego. Un contenido "inútil". En: Crisorio, R. y Giles, M., *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. La plata: Al margen.
- Pantoja, A. (coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rivero, I. V. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rodríguez Giménez, R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista de la*



asociación latinoamericana de estudios de sociología del deporte, vol. 9 (2), p. 52-64.
Curitiba.

Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza. (2° ed.)*. Paidós. Buenos Aires.

Sarlé, P. (2015). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos de los juegos en la educación infantil. 3° Ed.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar*. Montevideo: UdelaR.

Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, Juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.

Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (edición bilingüe)
Barcelona: Anthropos.

Soares, C. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, supl. 2, 6-12.

Waichman, P. (2008). *Tiempo Libre y Recreación, un desafío pedagógico*. Madrid: CCS.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

