

## EL JUEGO COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: CONCEPCIONES, FUNDAMENTOS E IMPLICANCIAS

Nakayama Lilia  
Docente Universidad Provincial de Córdoba  
lilia.nakayama@upc.edu.ar

*Cita: Nakayama Lilia. El juego como contenido de la educación física: concepciones, fundamentos e implicancias Revista Lúdicamente, Vol. 10, N°21, Año 2022. Octubre- abril 2022, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). Este texto fue recibido el 01 de diciembre de 2021 y aceptado para su publicación el 01 de febrero de 2022.*

### Resumen

Este artículo presenta una parte del conocimiento generado a partir de una investigación de posgrado “El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente” (Nakayama, 2018). En esta presentación se exponen y analizan las concepciones de juego de Profesores/as de Educación Física, que permiten la elaboración de fundamentos, objetivos y propuestas en relación al juego como un contenido en sí mismo. La intención es aportar conocimientos, reflexiones e ideas que permitan la revisión, problematización y debate de la temática. El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, pues se concibe el juego como un saber a construir, condicionado y posibilitado por numerosos aspectos donde se entrelazan lo subjetivo y las culturas. Para ello, se realiza el estudio de cuatro casos, referidos a profesores/as de Educación Física (PEF) del Nivel Primario, que desarrollan planificaciones y proyectos teniendo el juego como contenido, con diferentes características. Los resultados que se presentan aquí rondan el análisis construido a partir de las siguientes categorías: el juego en una doble perspectiva cultural: como manifestación y producción de culturas, además como práctica cultural y corporal, como medio de desarrollo personal, como signo de identidad y como derecho. Desde estos aspectos se avanza en las implicancias que derivan de cada una hacia las prácticas de la Educación Física (EF), que podrían ser capitalizadas por quienes aborden o trabajen con o desde el juego en diferentes ámbitos.

Palabras clave: Educación Física – Juego – Contenido – Lúdico.

### Abstract

This article presents part of the knowledge generated from postgraduate research “Play as content of Physical Education. Construction and resignification in teaching practice” (Nakayama, 2018). In this presentation, teachers' conceptions about play that allow the foundations, objectives and proposals in relation to the play as subject are exposed and analyzed. The intention is to contribute knowledge, reflections and ideas that allow the revision, problematization and debate of the subject. The work is framed in a qualitative approach, because play game is a knowledge to be built, conditioned and made possible by numerous aspects where the subjective and the cultures intertwine. For this, a study of four cases is carried out, referring to Physical Education teachers of the Primary School, who develop plans and projects with play as content with different characteristics. The results presented here are about the analysis constructed from the following categories: the game in its double cultural perspective: as manifestation and production of cultures, besides as a cultural and corporal practice, as a means of personal development, as a sign of identity and as right. From these aspects, progress is made in the implications that derive from each one towards the practices of Physical Education (PE) that could be capitalized by those people who work with or from the game in different fields or situations.

Keywords: Physical Education – Play - Game – Educative topic - Playful



## Introducción

Este artículo se origina en una investigación “El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente” (Nakayama, 2018). Aquí se exponen algunos aportes de conocimientos y reflexiones, y se avanza con nuevas construcciones y análisis realizados en instancias posteriores.

El juego en la EF se desarrolla de con diferentes funciones, objetivos y formas: como actividad, como estrategia metodológica para promover aprendizajes de otros contenidos y/o para el desarrollo de capacidades y habilidades diversas. Desde hace algún tiempo, se ha revalorizado como un saber cultural por lo cual aparece también como un contenido propio de la EF en los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación de Córdoba, 2011-2020)

Para su análisis, la pregunta generadora es ¿Qué se sabe, qué se dice y qué se hace en torno al juego como contenido en la EF? Los/as PEF que pueden reconocer y concretar esta posibilidad poseen saberes, representaciones y argumentos que conforman una variedad de alternativas y enfoques diversos. Una multiplicidad de preguntas dispara el análisis de esos aspectos. En este artículo en particular se abordan dos: ¿Qué concepciones sustentan los docentes? ¿Qué fundamentos se expresan en las planificaciones? ¿Cómo se reflejan en las prácticas? En este caso, las preguntas y consideraciones remiten a comprender al juego como una problemática compleja.

## Objetivos

La investigación de base intenta comprender la construcción y resignificación que realizan los/as PEF seleccionados/as en torno al juego como contenido en la EF del Nivel Primario. Como parte de esta intención general, el análisis se centró en las concepciones y fundamentos expresados por los/as PEF en sus discursos, tanto en las planificaciones como en entrevistas, contrastados con las observaciones. A continuación, se reflexiona sobre algunas implicancias con respecto a la EF, que derivan de cada una de ellas.

## Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que se intenta interpretar el sentido de las acciones sociales desde la perspectiva del actor en determinados contextos (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007). En este caso se buscó recuperar y visibilizar los saberes y prácticas de los/as PEF para analizar, problematizar y generar nuevos conocimientos, reconociéndolos/as como productores/as de un saber pedagógico (Terigi, 2013).

El trabajo de campo se construyó a partir del análisis discursivo de las planificaciones y de entrevistas cualitativas en profundidad. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones con diferentes grados de participación en clases de EF. El análisis y la interpretación se realizaron a partir de los sentidos y significaciones que los actores atribuyeron a sus discursos y prácticas, a partir del desarrollo inicial de categorías iniciales y emergentes. Se exponen a continuación algunos antecedentes y referencias conceptuales, construidos a partir de la revisión del juego en la EF y el juego como contenido.

## El juego en la Educación Física

El juego en la EF se ha abordado desde diferentes conceptualizaciones, interpretaciones e ideas, formas, usos y funciones que se le reconocen y se reflejan en las clases. Este trabajo no intenta definirlo desde una posición taxativa, ya que por la complejidad del fenómeno, podría excluir parte del universo lúdico. En consecuencia, se aleja de dogmatismos y se aborda desde ideas que permitan la reflexión, el cuestionamiento y la revisión de la producción histórica.

La idea de una universalidad del juego pretende reconocer su existencia en todas las épocas, culturas y momentos de la vida del ser humano. Para Parlebas (2001) los juegos “no son universales sino singulares” (p. 452) en función de la sociedad en la que emergen. Como toda producción cultural depende de la particularidad de cada contexto (Navarro Adelantado, 2002). Brougère (1998) expresa que lo que define al juego no es tanto lo que se hace sino la manera en la que se hace: o sea, el carácter lúdico. Por lo tanto, el juego es una interpretación generada a partir de marcos culturales referenciales que permiten reconocerlo y significarlo.

Asimismo, debemos considerar al juego no sólo como una actividad, sino como una construcción compleja (Morin, 1997) que es atravesada y, al mismo tiempo, definida en sus diferentes dimensiones: individual, social; comunitaria, como acción, actitud, expresión y comunicación; transmisión, transformación y creación de cultura: una construcción que parte de las personas, pero trasciende a ellas.

Para su tratamiento se parte de algunas precisiones conceptuales que distinguen, en principio, dos formas diferentes de presentación del juego. Por un lado, el juego espontáneo, que surge a partir de los/as jugadores/as, sin mediar ninguna intención educativa. Por otro lado, la propuesta lúdica, que es una planificación de un juego que propone el/la docente con objetivos educativos o recreativos. Esta propuesta solo se convierte en juego cuando el grupo de jugadores/as decide jugar (Coppola, 1996).

Rivero (2009) identifica diferentes concepciones y funciones del juego según docentes de EF del nivel superior: como estrategia metodológica para abordar otros contenidos, como contenido del eje temático deporte en función de su aprendizaje y preparación, como contenido a través de juegos culturalmente reconocidos (tradicionales y/o populares) y, finalmente, como un eje temático que resalta el jugar y su influencia en procesos individuales y sociales, sin mucha explicitación de argumentos.

## Sobre el juego como contenido

Para Rodríguez (2008) los contenidos son saberes y prácticas que pueden aparecer en el currículum; pero lo que en definitiva lo constituye es la descripción e interpretación que de ellos se hacen. Existen otros aspectos que influyen en este proceso de reconstrucción relacionados con el/la docente: sus concepciones, representaciones, historias y experiencias que permiten pensar, proponer temas o elementos constituyentes de esos contenidos. Este proceso de resignificación se produce desde un “contenido a enseñar” enunciado por los Diseños Curriculares, al “contenido de la enseñanza” que es lo que el docente intenta transmitir (Gvirtz & Palamidessi, 2002). Lo que termina por configurar el contenido aprendido es lo que se genera en cada clase, producto de las interacciones entre los sujetos y los acontecimientos que suceden en ese momento.



Uno de los aspectos que inciden en la definición de los contenidos es el conjunto de concepciones y valoraciones que cada docente tiene sobre el juego. En las planificaciones y entrevistas se expresan de diferentes maneras en las fundamentaciones, en los objetivos y en algunos temas y/o actividades definidas. El Diseño Curricular (2011-2020) reconoce y visibiliza el juego como contenido de la EF en el eje “Prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros”, considerándolo una producción cultural significativa. Para Galak (2017) conforma una “curricularización” que responde a lógicas educativas institucionalizadas e impone prácticas, saberes y discursos, modos de ser y hacer, considerados correctos.

Los estudios de campo sobre el juego en la EF muestran aspectos que se estiman útiles como referentes sobre el tema. Rivero (2008) afirma que los/as PEF desarrollan las propuestas según juegos reconocidos preferidos. En esta línea, Pavía (2010) lo expresa como una cristalización de ciertas “formas predominantes de juegos y un modo dominante de jugar” (p.98). Nella (2011) menciona al juego como un contenido “inútil”, lejos de la “productividad” del aprendizaje característico de la escuela. Al mismo tiempo, Rivero (2009) enuncia la existencia de una dificultad por parte de los/as PEF para justificar el juego como un contenido. A continuación, se analizarán cómo es concebido y argumentado por docentes que lo constituyen como contenido en sus clases de EF. A continuación, se presentan algunos resultados del análisis discursivo de las expresiones de los/as PEF, a partir de sus planificaciones y lo dicho en las entrevistas, para luego relacionar con lo registrado en las observaciones de clases. Posteriormente, se comparten algunas reflexiones emergentes con la invitación a continuar pensando e investigando el tema.

### **Análisis y discusiones**

En un primer momento, el análisis parte del discurso de las planificaciones, para luego completar y contrastar lo escrito con lo dicho en las entrevistas y lo observado en las prácticas. Para el análisis se utilizan las partes constitutivas y recurrentes de las planificaciones, con foco en el modo de expresión de los contenidos curriculares en las fundamentaciones y objetivos particulares. Asimismo, se recuperan extractos de las entrevistas que permiten comprender algunos sentidos o completar algunas ideas. Finalmente, se rescatan fragmentos de las observaciones de clases que reflejan, contrastan y tensionan algunas de estas concepciones.

En los casos analizados existen varios argumentos que sustentan el juego: algunos se tocan, se distancian, se completan, se tensan, como si fueran varias caras de un poliedro, que compone un marco conceptual de referencia sobre la complejidad del juego. A partir de los datos, se construyeron las siguientes categorías: a) el juego en su doble perspectiva: como manifestación y producción de culturas, b) como práctica cultural y corporal, c) como medio de desarrollo personal, d) como signo de identidad y e) como derecho.

#### **A. Doble perspectiva del juego: manifestación y producción de culturas**

Existe una cierta coincidencia entre los/as PEF seleccionados/as en concebir el juego como una manifestación y producción culturales, lo que posibilita su abordaje en una

variada gama de formas, sentidos y significaciones, a partir de la diversidad de culturas existentes.

**Para comprender la relación entre identidad individual, identidad cultural- cultural y juego (...) recuperando ideas de Bonetti J. P. (1993) (...) “Los juegos son un reflejo de la cultura, manifiestan valores, costumbres, creencias, sentidos, sentimientos, normas. La actividad lúdica es parte de la naturaleza del hombre, nace en tiempos remotos y a su vez se perpetúan a través de la misma.” (Planif PI, p. 4-5)**

En la mayoría de los casos, se explicita en las planificaciones esta relación del juego con las culturas, como producto y reflejo de ellas: de sus creencias, costumbres, relaciones, modelos, etc. En algunos casos, también se reconoce su poder de transformación y modificación recíprocos entre el juego y la/s cultura/s, muchas veces no explicitado en los fundamentos, pero si en las intenciones y en las entrevistas. Esta doble perspectiva lleva a superar la mirada restringida del juego como una mera actividad a ser enseñada o aprendida, reproducida o repetida.

Huizinga (1968) estableció esa relación del juego “como fundamentos y factor de cultura” (p. 17). Por su lado, Navarro Adelantado (2002) desde una perspectiva diferente lo reconoce como un elemento de la cultura, que toma particularidades de cada una de ellas. El hecho de que el juego sea una expresión de las culturas también implica reconocer la posible existencia de las mismas tensiones y problemáticas que en ella se albergan, por ejemplo, actitudes y valoraciones frente a la competencia, el sexismo, la discriminación, el individualismo, la violencia, por nombrar algunas. Esas consideraciones toman forma de objetivos en todos los casos analizados, en los dichos de las entrevistas y en las observaciones de las clases.

**“Yo me centré en ese tema de que pudieran jugar sin golpearse. (...) Veo muchas situaciones de violencia, que se pasan por arriba para ganar (acentúa). Yo estoy centrado en eso, es uno de mis objetivos” (Entrev. a J, p. 3)**

Estas palabras asumen un significado en contextos donde la violencia se presenta de diversas maneras: corporal y simbólica, con exclusiones, discriminaciones, agresiones, etc. Como consecuencia, en algunos momentos el juego por ser en el marco educativo requiere una intervención pedagógica

**En fútbol hacen un gol, lo gritan. Uno le dice a otro “¡pelotudo!” (a modo de insulto, recriminándose). El profe se acerca para intervenir.**

**PEF. ¡Che! ¡¿Por qué se tratan así?!!**

**Niño. ¡La Brisa juega para la mierda! (Grita un niño con gestos de enojo hacia la compañera)**

**PEF. ¡Así no están entendiendo! (Observac. 2 a J, p. 2)**

La última frase hace referencia a la intención de propiciar un saber jugar desde el respeto de quienes juegan como respuesta a la violencia. El juego refleja formas predominantes de relación y comunicación de los contextos. Esta doble perspectiva analizada, también

permite generar transformaciones en esas problemáticas a través de la mediación educativa.

Otra de las problemáticas sociales que se presentó de manera recurrente fue la relacionada con el género, tanto por el encasillamiento como por la discriminación. El juego como manifestación de las culturas se manifiesta en una jornada donde se invitaron a padres/madres y abuelos/as a jugar con los/as niños/as.

**PEF. Apelen (dirigiéndose a los padres/madres, etc.) a la memoria y nos enseñan nuevos juegos. (...) nos van a empezar a contar a qué jugaban cuando eran chicos, vamos a tratar de que cada uno diga un juego (...) ¿Quién quiere comenzar a contar?**

**Papá1: Nosotros cuando éramos chicos jugábamos con pelotas de papel, las envolvíamos con media y las cosíamos y hacíamos pelotas de trapo. Y jugábamos partiditos de fútbol, para jugar en el recreo. (...)**

**Papá2: El juego que me acuerdo que jugaba mucho era a las bolitas. (Observac. 3 y 4 a V, p. 2 y 3)**

En este caso, los relatos de los padres referencian a juegos considerados socialmente “para varones”. Las madres recordaron: saltar la soga, el anillito, rayuela y elástico. Esta naturalización de modelos impuestos por géneros se continúa perpetuando en algunos casos, especialmente en las familias, sin tomar conciencia de ello, y “pone de manifiesto que los juegos infantiles pueden ser, en cierta medida, un fuerte instrumento que regula y ayuda a marcar en los cuerpos la heteronormatividad de las-os niñas-os en la infancia” (Alvarez Seara, 2016, p. 4). En la propuesta, el grupo completo participó de todos los juegos, sin diferenciación.

**7 niños quedan jugando a la pelota. (...) Un grupo de niñas quiere jugar al fútbol, pero dicen que los varones no las dejan “porque son brutas”. (Observac 5 a J, p. 1)**

Como en esta observación y en muchas otras, el uso de los espacios compartidos, el poder de decisión sobre el juego y quien juega, queda en los niños en la mayoría de los casos donde tuvieron la alternativa de elegir. En muchas ocasiones aparecieron expresiones o actitudes despectivas, agresivas o discriminatorias hacia las niñas. Estas situaciones demandan la necesidad de visibilizar y problematizar estas creencias y prácticas para generar conciencia y de ese modo propiciar una modificación.

Al mismo tiempo, concebir el juego como producción cultural conduce también a reconocer una cultura que es específica del juego. Para Brougère (1998) es necesario visualizar la emergencia y enriquecimiento de la cultura lúdica. Algunas expresiones, rituales, significaciones, costumbres y relaciones típicas del juego dan cuenta de ella. Conocer las culturas lúdicas permite interpretar situaciones de juego que se generan en la clase, incluyendo los cambios que en ella se producen, la modificación de códigos, de sentidos, de modos de jugar, no solo con el transcurso del tiempo sino de un grupo a otro. Aun así, es posible reconocer algunas recurrencias o estructuras de relativa estabilidad que podrían colaborar u orientar esas interpretaciones.

## B. El juego como práctica cultural

Otro modo de concebir el juego, relacionado con el anterior se expresa en una planificación que lo considera como una práctica cultural. Aquí se suma el término “práctica” que designa el “modo de obrar y de pensar” (Foucault, 1999, p. 367). En este sentido, toda práctica expresa el hacer, pensar y decir (Crisorio, Rocha Bidegain, & Lescano, 2015) con el sujeto en el foco central, pero al mismo tiempo en relación con la cultura y el grupo/comunidad/sociedad.

**“Hablamos del juego de los niños, del juego libre, hablamos de los juegos como ‘prácticas culturales populares’. (...) ‘aquellas expresiones lúdicas que, de un modo u otro, son conocidas, valoradas y transformadas por la comunidad, un barrio, un grupo o una escuela, incluso aquellas que no son conocidas o practicadas por todos los miembros del grupo. Los juegos populares, tienen la virtud de convocar elementos de identidad y posibilitan el encuentro creativo de los sujetos’ (Carral, 2012).” (Planif. JE, p. 4)**

Se recuperan ideas de Carral (2012) para definirla. Se asocia, como en varios objetivos enunciados en las planificaciones, con un “encuentro creativo”, porque convoca y se establece con otros, y lejos de ser pasatista o de consumo, es de creación (Sirvent, 1999). En este sentido, como toda práctica cultural, el juego puede tender a la reproducción de pautas culturales hegemónicas o la creación/transformación de otras nuevas o contestatarias. En algunas de las prácticas registradas, aun cuando intenta generar una innovación a partir de los juegos de los pueblos originarios, suele aparecer la repetición de estructuras conocidas e internalizadas, como la lógica deportiva.

**P: Recuerden las reglas (en una clase anterior se acordaron las reglas por cada curso y quedaron impresas en un afiche). ¿Si levantan el palo?**

**N. Es jugada peligrosa. ¡Tiro libre!**

**P: ¿Cuándo toca con el pie (la pelota)?**

**Ns: Tiro libre (...)**

**P: ¡Ah! Porque los de 5to cobran penal... Si levantan el palo más alto que la altura de la rodilla, ¿era TL?**

**Ns: ¡Sí! (Observac 1 a P, p. 3)**

Frente a este ejemplo, surgen algunas preguntas: ¿Cómo se podría lograr un mayor grado de libertad, creación y modificación en los juegos? ¿Cómo se puede generar la liberación de ataduras invisibles que perpetúan ciertas prácticas? ¿Cómo puede incidir la EF? La preponderancia de algunos deportes con su lógica estructurada y estructurante, se impone en ocasiones sobre el juego deportivo, limitando la posibilidad de modificar o crear nuevas u otras formas de jugar.

La reproducción de estructuras hegemónicas en los juegos es denominada habitus lúdico (Nakayama, 2018) bajo la idea habitus de Bourdieu (2007), ya que existe un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y



organizadores de prácticas y de representaciones” (p.87). Este habitus lúdico se tensionaría con la innovación lúdica, que permitiría la creación y ampliación del universo lúdico, todo aquello que se sabe sobre el juego, pero también todo lo que aún se puede crear, inventar o modificar (Nakayama, 2018).

La mediación educativa tiene entonces un sentido y una direccionalidad clara, capaz de iniciar un cambio que permita gradualmente contribuir en la construcción progresiva de mayores grados de libertad.

### **C. El juego como medio de desarrollo personal**

Otra coincidencia entre los/as PEF seleccionados/as es considerar el juego también como un medio de desarrollo personal. Para algunos/as brinda la posibilidad de desarrollar capacidades y habilidades motrices, sociales, afectivas y cognitivas, y se refleja en los contenidos y objetivos enunciados en las planificaciones.

#### **Realización de actividades lúdicas para en el desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros (Planif. PI, p. 7)**

**Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (Planif. JE, p. 2)**

Es innegable el poder del juego para generar diversos aprendizajes y promover el desarrollo de capacidades, habilidades, valores, actitudes, etc. Es una de las razones por las que el juego se introduce en contextos educativos de manera intencional, como una estrategia metodológica. Pensarlo como una relación lineal unidireccional podría generar una instrumentalización del juego y, en muchas ocasiones, desatender los factores que producen y definen al juego mismo. Uno de los/as PEF recupera una crítica de Pavía (2003) al juego implementado en la escuela.

**“Victor Pavía (...) señala que ‘la idea de juego que más éxito ha logrado en los ámbitos docentes (...) es la de juego ‘útil’ (...) el juego se ha ‘escolarizado’, jugar en la escuela no se ve igual que jugar apenas traspasadas esas fronteras (...) el juego pierde su rasgo esencial (y embriagador diría yo) de acto ‘inútil.’” (Planif. JE, p. 3)**

Pavía (2003), Nella (2009) y Rivero (2012) expresan que el juego en la educación no debe buscar utilidad, ya que atentaría contra la característica improductiva del juego. Esta crítica, podría alentar la retracción e incluso la desaparición del juego en la escuela, lo cual configuraría una gran pérdida, que -por muchas razones- se está convirtiendo en una realidad. De otro modo, esta crítica obligaría a revisar los modos de plantear el juego en los ámbitos educativos. Podría ser una alerta para realizar propuestas lúdicas respetuosas de las condiciones y características del juego, de los/as jugadores/as y del modo de percibirse y configurarse para ellos/as. Los datos anteriores parecen complementarse con otros objetivos expresados en las mismas planificaciones:

**Brindar espacios de participación y encuentro en las prácticas de lúdicas “con nosotros, con los otros” (Plan. PI, p. 6)**

**Crear conjuntamente un espacio de juego donde podamos reencontrarnos con la actitud lúdica y hacer efectivo el derecho al jugar y recrearse. (Planif. JE, p. 5)**

Una línea frágil divide el juego como una estrategia para lograr otros objetivos del juego como contenido en sí mismo. Ello podría variar según el modo en que analice, se aborde o desarrolle en la clase. Si la intención se centra en el desarrollo de alguna capacidad o aprendizaje particular ajeno al juego, no logra convertirse en un contenido, en un saber en sí mismo. Si la intención resalta la constitución y/o manifestación del sujeto con y a partir del juego, entendiendo la relación sujeto-juego como intrínseca, apta para generar un desarrollo, eso habilitaría al juego como un saber a construir desde cada sujeto y éste en relación con otros.

Pensar en esa relación como multidireccional al considerar que es el mismo sujeto lo que permite constituir el juego y, al mismo tiempo, que en ese proceso lúdico el/la jugador/a se va transformado en una relación recíproca, posibilitaría poder pensarlo sin tanta limitación. De esta manera, se focaliza la atención en el sujeto que juega, y éste en su relación con los/as otros/as, como generadores/as de cada práctica lúdica.

En este sentido no se cuestiona la elección de aprovechar el juego como una potente estrategia metodológica, que permitiría abordar otros contenidos, por ser uno de los medios esenciales de desarrollo del/la niño/a. El error sería excluirlo definitivamente. Se considera necesario en tal caso, hacerlo desde el respeto de su condición de libertad, disfrute y protagonismo, características de juego y sus jugadoras/es, de modo de no atentar contra ella.

Esta concepción implica reconocer procesos personales en el mar de los procesos sociales, no separados, sino intrínsecamente unidos. Supone el esfuerzo por superar la instrumentalización en desmedro del placer y el disfrute, reconocer y valorar las creaciones y condicionamientos, las transformaciones y limitaciones, las posibles formas de liberación, para acompañar ese proceso e intervenir, como un otro -no superior, ni mejor-, sino como un otro que comparte, replantea, intercambia, cuestiona, problematiza.

#### **D. El juego como signo de identidad**

Esta idea relaciona las concepciones anteriores. Podría considerarse que el abordaje de la identidad esfumaría el límite entre lo intrínseco y extrínseco del juego. Pensar el juego como constructor de la identidad individual y, al mismo tiempo, al sujeto como motor del juego, permitiría asumir una relación constitutiva intrínseca. Sólo una PEF reconoció explícitamente esta idea, al establecer una relación entre la identidad colectiva, la individual y la cultura.

**es pertinente trabajar sobre el reconocimiento de los procesos identitarios que dan origen a la cultura para comprender que muchos de los deportes conocidos actualmente tienen sus orígenes en los juegos que se practicaban en el continente americano. Y con ellos realizar el trabajo de identidad y refuerzo de la auto-estima. (Planif. PI, p. 2)**

Sin embargo, en este fragmento es difícil identificar los argumentos de la relación entre juego e identidad de manera explícita. En este caso, el juego parecería ser un medio para el desarrollo de la autoestima y la identidad, por lo cual perdería su condición de contenido. Pero, ¿podría separarse juego e identidad? En principio, no podría existir el juego sin los sujetos y sus identidades. La identidad sería lo que define al sujeto, sumergido en una cultura, es contingente y cambiante, puesta a prueba y modificada según sus significaciones (Falcón, 2008). Se evidenciaría una relación intrínseca entre el sujeto, su identidad y el juego que protagoniza. A pesar de la modificabilidad, es posible reconocer algunos rasgos perdurables y tal vez sean esos los que se puedan identificar a través del juego.

Una de las propuestas aborda los juegos de los pueblos originarios. Uno de los grupos eligió jugar al palín<sup>1</sup> y para ello cada niño/a gestionó los materiales y construyó su propio palín<sup>2</sup>.

**La P reúne a los/as niños/as. Ellos/as me muestran los palines contruoidos, cada uno diferente.**

**Niño: Este es el mío. ¡Le puse rosita! (Hace una mueca y gestos femeninos, riéndose) ¡A mí me gusta el rosa!**

**P: Dejen los palos que vamos a hacer la entrada en calor. (Los N aún concentrados en los palines. Se los muestran entre sí).**

**Niña: ¡Trae el tuyo! (Le dice a una compañera). (Observac. 1 a P, p. 1)**

La construcción personal de un elemento para jugar propicia procesos de personalización. La elaboración y la estética diferencia a cada uno. Se reconoce al otro desde su producción ¿será suficiente para construir la identidad?

**Se preparan para jugar al palín.**

**Niña. ¡Vení Jesús! Así nos acomodamos. Sacá vos. (Se acomodan, algunos/as están distraídos, otros/as les gritan. Dos niños les avisan a otros dos que no deben estar en el campo contrario, que se corran). (Observ. 1 a P, p. 4)**

En este fragmento se pueden identificar algunos rasgos de identidad. La comunicación a través de los nombres de los/as jugadores/as es un primer signo, ya que indica un reconocimiento del otro. “Vení Jesús” está destinado a alguien en particular. “Sacá vos” demuestra que existe un reconocimiento de que lo puede hacer. Percepción de uno mismo y reconocimiento del otro son dos signos de identidad (Falcon, 2008). Cuando juegan cada niño/a lo hace desde sus propias particularidades, emociones, experiencias, expresando una diversidad de identidades individuales que pueden combinarse y complementarse en el grupo.

En este sentido, es necesario valorar la diversidad de identidades, historias y culturas, sociales y familiares, géneros, etnias, creencias religiosas (Serra & Canciano, 2006). El

<sup>1</sup> Juego de origen mapuche donde se utilizaban palos o bastones de madera de árboles de la región con una curvatura en un extremo. EL objetivo del juego era pegar con el palo a una pelota, usualmente construida de madera o de cuero., para sacarla de un límite o raya, del fondo de cada equipo.

<sup>2</sup> Se refiere al elemento de madera con que se impacta la pelota.

juego podría aportar a la constitución de la identidad reivindicado la singularidad al mismo tiempo que resalta esa diversidad, en condiciones de igualdad.

### **E. El juego como derecho**

Otra recurrencia es la de considerar al juego como un Derecho, expresados en los fundamentos de las planificaciones, a partir de la Convención de los Derechos del Niño (art.31) como lo hace el Diseño Curricular de la Educación Primaria (Ministerio de Educación de Cba, 2011-2020). El juego como un derecho se constituye inicialmente a partir de leyes y convenciones internacionales; desde allí implica pensarlo no sólo como un enunciado sino también como un compromiso.

**“La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31 especifica que los Estados partes de esta convención deben respetar y promover el derecho del niño (...) único e irrepetible reafirmando la identidad individual y de la sociedad en la cual estamos insertos.” (Planif. PI, p. 4)**

**“El presente proyecto (...) se enmarca dentro de políticas públicas (...) que tienen como fin la Protección Integral de los Derechos de las Niñas y Niños, establecidos en la ley 26.061 del 2005, por ejemplo, el derecho a la educación, a participar, a ser escuchados, a jugar (...) el derecho al ‘juego recreativo’, expresado en el artículo 20. Por supuesto que nos enmarcamos también en los objetivos del nivel primario, establecidos en la ley Nacional de Educación 26.206 de 2006, por ejemplo, aquellos en los que pretenden (...):**

- **Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.” (Planif. JE, p. 2)**

En este extracto además se recuperan las leyes 26061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes y la Ley de Educación Nacional (2006), lo que implica su conocimiento y, como consecuencia, el compromiso a favor de su promoción como educadoras/es. En uno de los proyectos, una de las causas que dio origen a este enfoque fue la detección de una problemática social: la pérdida de espacios, de condiciones de juego y de tiempo libre que afecta la garantía del Derecho a Jugar.

**“Esta cultura antilúdica se manifiesta en el ‘no se puede’ o en el ‘no hagan ruido’, ‘no corran’, etc. que constantemente se escucha en las escuelas.” (Planif. JE, p. 3)**

Se detecta aquí una cierta contradicción entre la intención de la educación primaria a promover el juego como derecho y lo que efectivamente se concreta. Algunas instituciones restringen y/o prohíben ciertos juegos.

**“las dificultades están por ejemplo (...) ¿conoces el patio? (...) no hay juegos, ni siquiera algo plano. (...) Ellos buscan la forma, juegan con los caños, ya les sacaron los caños. Juegan con los tachos, ya les sacaron los tachos. Juegan con el fútbol ya les quieren sacar el fútbol, encima el otro día influyó: se golpeó uno. Hay poquitos materiales, por lo general no se los dan en los recreos, las pelotas, los conos, los aros, conos, colchonetas” (Entrev. J, p. 2)**

Bonetti (1995) le llama “cultura antilúdica”, pues detecta una desvalorización por lo lúdico, de espacios y de políticas que lo promuevan, que generaría actividades uniformadas y masificadoras. Lamentablemente, esta cultura está más instalada de lo que muchos piensan, especialmente en contextos educativos.

Desde otra perspectiva, en otra planificación se lo aborda desde la idea del “derecho a aprender” en relación con la inclusión, la participación y la equidad.

**“garantizar el verdadero ‘derecho a aprender’, trabajaré para dar respuestas a biografías particulares, intereses diversos, a modos variados de apropiación favoreciendo una EF inclusiva, participativa y equitativa.” (Planif A de V, p. 1)**

Este enfoque se enmarca también en el Derecho a la Educación que reconocer a las personas como sujetos de derechos; entre ellos, el del juego. Promover este derecho desde la diversidad, la participación y la inclusión no se logra en todos los contextos, como se ha señalado anteriormente. En este sentido la observación 17 (UNICEF, 2013) establece la relación necesaria del derecho al juego con los otros derechos como un entramado que se fortalece en su conjunto.

Para promover este derecho no es suficiente solo habilitar un espacio o un momento para jugar. Para el PEF implica además jugar sin violencia. Esta decisión asume mayor significación en contextos donde la violencia se hace presente con discriminaciones, exclusiones, insultos, golpes, burlas, etc. Por lo tanto, algunas situaciones de juego requieren una mediación educativa.

**“Yo me centré en ese tema de que pudieran jugar sin golpearse. También hubo muchas situaciones, pero yo estoy tratando eso: que puedan jugar sin golpearse. (...) Veo muchas situaciones de violencia, que se pasan por arriba para ganar (acentúa). Yo estoy centrado en eso, es uno de mis objetivos” (Entrev. a J, p. 3)**

Como en este caso y en otros, es necesario generar condiciones que posibiliten acceder a ese derecho contemplando todos los aspectos. Es imprescindible conocer las demandas, necesidades, intereses de los/as protagonistas, poseer saberes sobre el juego, sus características, posibilidades, condicionantes y obstáculos, asumir una actitud crítica de problematización de lo que se hace, se propone y se interviene. La exclusión de quien pierde, la manipulación o el disciplinamiento a través del juego, su utilización como dispositivo de control, la imposición de formas restringidas o “modos correctos” de jugar, el “permiso” de acciones de discriminación o agresión de cualquier tipo, actuarían en contra de este derecho. El juego como derecho implica no sólo garantizar su posibilidad de ser, sino también su defensa y resistencia en aquellos lugares, tiempos y dispositivos que lo impiden o lo niegan.

### **Más que un cierre, un principio**

Recorrer los saberes y prácticas que los PEF construyen nos permiten analizar, preguntas, problematizar y abordar nuevos desafíos para aprender, debatir y construir. El juego como con contenido implica revisar las concepciones y argumentaciones, los objetivos y

propuestas, que van a darle sentido y condición de ser. Abordarlo desde la complejidad que involucra, la diversidad de formas que asume, las particularidades que lo diferencian, las tensiones que expresa, permiten superar la idea de una mera actividad o una excelente estrategia para abordar otros contenidos, posibilita encontrar una tercera alternativa frente a la dicotomía 'jugar por jugar' y 'jugar para' (Sarlé, 2006). Favorece pensar otro modo de incluir el juego en los contenidos educativos: no sólo como una estrategia metodológica, sino también como un entramado de saberes a ser abordados en sí mismos, a partir de la propuesta y mediación del docente.

Concebir el juego como manifestación y producción de culturas implica reconocer su variada gama de formas a partir del reconocimiento de la diversidad cultural que le da origen. El poder de transmitir culturas remite a considerar desde los aspectos más deseables, como la violencia, la discriminación, entre otras. Invita a salirse de formatos que impongan el 'juego correcto' o el 'deber ser'.

Concebir el juego como prácticas culturales implica reconocer su influencia tanto en la perpetuación de pautas hegemónicas como la posibilidad de constituirse en contestataria y transgresora frente a ellas. También compromete a generar condiciones de seguridad que garanticen la integridad de los sujetos, frente a agresiones o castigos corporales, u otros modos de violencia simbólica tales como burlas, ridiculizaciones y prendas castigo, exclusiones y discriminaciones, etc. Significa instalar la posibilidad de crear y transformar, de invitar a la aventura y el desafío lúdico, no solo para conocer el universo lúdico sino también para explorarlo y crearlo. Al mismo tiempo reconoce la especificidad de ciertas culturas lúdicas que es necesario comprender para poder entrar o proponer juegos.

Concebir el juego como un medio del desarrollo y también un modo de constitución de los sujetos, implica reconocer las tensiones generadas en la educación al instrumentalizar y tergiversar sus características lúdicas en pos de los objetivos que se persiguen con él.

Pensarlo en esa relación intrínseca sujeto-desarrollo-expresión supone respetar los tiempos y procesos lúdicos, personales y sociales, sin tanto apuro ni cronómetro.

Concebir el juego como un signo de identidad permite pensar en eso que define al sujeto, a la comunidad, a las culturas. Promueve el surgimiento de lo personal para entremezclarse y reconfigurarse con otros. Facilita valorar la diversidad, cuestionar la condena que inhibe la singularidad, revertir la resignación que inmoviliza, resalta la centralidad de los sujetos y su poder con otros para construir juegos propios.

Concebir el juego como un derecho implica asumir un compromiso en su promoción, implica asegurar al mismo tiempo y casi como una redundancia, la libertad, la participación plena y el reconocimiento del protagonismo de cada sujeto en interacción con otros en la producción lúdica.

Este trabajo ha sido abordado desde la particular visión de actores sociales concretos y situados, cuyos testimonios han sido recogidos en el campo específico de la educación física. No obstante, se estima que pueden ser útiles para nutrir otros campos del saber y especialmente otros estudios acerca de las expresiones culturales lúdicas de la sociedad actual y sus implicancias en los ámbitos educativos.

Se espera que quienes abordan el juego en sus diferentes ámbitos institucionales y contextos puedan recuperar estas ideas para revisar, debatir y reconstruir prácticas y saberes sobre el tema. Es una invitación a seguir... pensando, creando, analizando...y jugando.



## Bibliografía

- ALVAREZ SEARA, J. (2016). El juego infantil en la infancia desde una perspectiva de género. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9143/ev.9143.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9143/ev.9143.pdf)
- BONETTI, J. P. (1995). *Juego, cultura y...* Eppal.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- BROUGÈRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 24(2).
- CARRAL M. F. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar*. Ministerio de Educación de la Nación.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (2005, 26 de octubre). *Ley de Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes N° 26061*, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires.
- Congreso de la Nación Argentina (2006, 28 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N° 26206*, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires.
- COPPOLA, G. (1996). Juego y Construcción de aprendizajes: acuerdos y contradicciones. *III Encuentro Internacional Juego, Aprendizaje y Creatividad*. Universidad Católica de Chile. Córdoba. Ministerio de Educación. (2011-2020). *Diseño curricular de la educación primaria 2011 - 2020*. Autor.
- CRISORIO, R., Rocha Bidegain, L., & Lescano, A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Universidad de La Plata.
- FALCON, M. I. (2008). Anotaciones sobre identidad y "otredad". *Revista electrónica de Psicología Política de la Universidad Nacional de San Luis*.  
[www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08\\_01.pdf](http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf)
- FOUCAULT, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. Volumen III. Paidós.
- GALAK, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. Crisorio, & C. Escudero, *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*. (pp. 191-197). Universidad Nacional de La Plata.  
<http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- GVIRTZ, S., & PALAMIDESSI, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- MARRADI, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- NAKAYAMA, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- NAVARRO ADELANTADO, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.
- NELLA, J. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar* (Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata). Repositorio UNLP  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.



- PAVÍA, V. (2003). El jugar como acto "inútil". *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 9(60). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=619202>
- PAVIA, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! *Revista Educación física y deporte*. Universidad de Antioquia, 31-39.
- PAVÍA, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Educo.
- RIVERO, I. (2009). El juego en las planificaciones de Educación Física. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 14(131). <https://www.efdeportes.com/efd131/el-juego-en-las-planificaciones-de-educacion-fisica.htm>
- RIVERO, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Repositorio [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf)
- RODRIGUEZ, N. (2008). *Saberes y prácticas corporales. Los contenidos como propuesta*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata.
- SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- SERRA, M. S., & CANCIANO, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>
- SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Colección: Ideas en Debate.
- TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- UNICEF (2013). *Observaciones generales del comité de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

