

**8vo Congreso Argentino y 3ro Latinoamericano de Educación Física y Ciencias**

**Eje: Educación Física: Teoría, Epistemología e Investigación**

---

**Título: EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: usos y sentidos en sus prácticas.**

---

**Proyecto de Investigación en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.**

**Director de Proyecto de Investigación: Profesor Ricardo L. Crisorio.**

**Integrantes de Equipo de Investigación: Profesores Jorge Nella, Cecilia Taladriz y María Eugenia Villa.**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.**

**e-mail: bautistafabbri@ciudad.com.ar**

**Domicilio: calle 48 entre 6 y 7**

**Tel-Fax.: (0221) 4230125 al 29 int. 276**

**La Plata, Argentina.**

**Palabras claves:** saber jugar – juego – jugar - cultura escolar – normas – reglas – emoción - infancia.

Los estudios e investigaciones, principalmente los de corte psicológico, pero también los de índole pedagógica, antropológica o sociológica, han intentado definir al juego fijando su atención en algunos aspectos característicos del mismo. Estas definiciones han determinado y determinan aún hoy las concepciones de juego que sostiene la Educación Física. Si bien, estas características resultan interesantes a la hora de precisar el término, no resuelven “operativamente” el problema de los significados y sentidos que asume el juego en las clases de la disciplina. Esto se debe a que la Educación

Física pensó y piensa la noción de juego por fuera de los usos que ella misma hace de él.

El aporte de este proyecto radica en que, si esperamos que el juego tenga un espacio real dentro de las clases de Educación Física necesitamos empezar a identificar y comprender qué rasgos asume, cómo se lo significa y en qué se modifica ésta práctica cultural al ingresar como contenido a ser enseñado en este espacio y tiempo particular.

El juego y los juegos han estado siempre presentes en las clases de Educación Física. Desde los primeros tiempos en la bibliografía y manuales se incluyen los juegos como una parte importante y destacada en las clases.

Ya en la *Pedagogía de la Educación Física*, de E. Romero Brest (1911) encontramos que "El niño que juega, así como el adulto que se ejercita conscientemente, no desarrollan solo sus músculos, no contribuyen únicamente a fortificar su salud física, sino que en realidad desarrollan sus cerebros e intensifican su vida intelectual"... "el juego no es para el niño un mero pasatiempo sino más bien un medio de organización mental, de educación intelectual". Para Romero Brest, la Educación Física es "alta escuela de solidaridad" y es allí donde el juego cobra una destacada importancia dados los sentimientos sociales que desarrolla: "el juego llega a ser una verdadera escuela práctica de la vida, la más valiosa para la educación social. Y en este sentido no es arriesgado pensar que el celo y el espíritu arraigado de justicia y de libertad en los pueblos que saben jugar es, en gran parte, debido a estas circunstancias de su educación". También en los *Planes Tipos de Clases Fisiológicas de Ejercicios Físicos*, del mismo año, Romero Brest incluye los juegos en todos los planes de clase: por ejemplo, "juegos sofocantes" (manchas, cinchadas, juegos de balón, etc.), y en las *Normas Generales para las Secciones Infantiles* de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, establecidas en 1937, se destacaban los juegos como un aspecto esencial en los programas de Educación Física de tales Secciones.

Estas ideas y funciones atribuibles al juego y a los juegos las encontramos también en Revistas de mitad del siglo XX, como "Health and Physical Education", de la American Association for Health, Physical Education and Recreation, editadas en Washington (U.S.A) en 1944/45. En los volúmenes 15 y 16 encontramos artículos como el de Helen Fabricius titulado "Cómo puede la

Educación Física contribuir a la Paz mundial”, en el que la autora destaca el papel principal y la responsabilidad de la educación en atender a la necesidad fundamental de la época: contribuir al desarrollo de actitudes necesarias para la paz mundial. En este contexto, la Educación Física cumple un rol importante ya que si se considera que “la frontera más grande (entre la gente) es ignorar a los otros”, la Educación Física tiene en sus manos la posibilidad de acercar el conocimiento de otras culturas, otras tierras y otra gente a través de la enseñanza de juegos tradicionales de otros pueblos; asimismo las reglas de los juegos se podrían comparar con las leyes de las ciudades y sus países, como oportunidades de libertad y de bienestar. En el libro *Apuntes de Educación Física* de Torres Traverso, de 1967, se destaca al juego como agente de la Educación Física: “es un agente formativo esencial para el niño, pues encuentra en él la mejor forma de expresión espontánea. Los hay libres, dirigidos, de relevos, de equipos, etc., que responden a las necesidades de cada edad”. El juego debía ocupar el mayor tiempo en las clases por los positivos beneficios, físicos, mentales y morales que proporciona. El juego desarrolla el instinto de cooperación social y la voluntad: el beneficio más valioso del juego es el desarrollo del control de las acciones, es un medio efectivo y natural para desarrollar el propio control en los niños. Similares planteos se observan en *la Guía de Educación Física*, de Marrazzo y Marrazzo la cual destaca la enorme importancia de la Educación Física como aquella parte de la educación que proporciona la ocasión de jugar a los niños, dado que ésta es una actividad esencial en el hombre y el juego es uno de los agentes de la Educación Física. En 1973, Liselott Diem destacaba que “el niño, mediante el juego, aprenderá a dominar sus movimientos”, integrando el juego y la enseñanza en un mismo proceso y asignando otra vez al juego una función netamente instrumental. En las obras de Helmut Schulz, *Educación Física Infantil y matrogimnasia* del mismo autor, publicado en 1975, y *Por el juego al atletismo: iniciación atlética para el jardín de infancia, la escuela primaria, el club y el hogar*, de 1977, también puede verse este papel instrumental que se le otorga al juego. En el prólogo al primero, Ramón Muros enfatiza que “todo el quehacer infantil debe vestirse de juego... en las ejercitaciones más impensadas campea siempre el ingrediente lúdico. Pero como el juego del niño es cosa seria para él y debiera ser cosa aún más seria para el educador... en

cada forma de juego se enhebra un objetivo educativo concreto, definido, preciso”.

En los *Principios Pedagógicos de la Educación Física* (1974), Annemarie Seybold resalta al juego en el “Principio de Solidaridad”, remarcando que el juego mismo es el motivo y la meta del agrupamiento, ya que otorga a cada integrante su espacio para moverse, su función y mediante las reglas pone ciertos límites a su actividad. Destaca que en la Educación Física tradicional un juego conocido se presentaba y enseñaba con todas sus reglas mientras que en ese momento, 1974, se remontaban a la idea de juego a partir de ella misma procurando que los mismos jugadores lo construyeran. Los juegos se destacan también en el “Principio de Adecuación Estructural”, que la autora aprovecha para señalar que la segunda característica de la Educación Física es el juego y que el elemento más importante de la atmósfera de juego es la libertad: libertad interior y libertad exterior. El juego da a la Educación Física el contrapeso necesario contra la amenazante “deportivización” de los ejercicios físicos. En 1985, en la *Educación Física en la Primera Infancia*, de Gómez y González, los juegos son destacados como medios de la Educación Física, establecidos para la consecución de los objetivos generales y específicos de la misma. Los antecedentes históricos antes citados dan cuenta de la inclusión del juego y de los juegos como parte constitutiva de la Educación Física.

Nos interesa ahora ver como los discursos y prácticas con relación a la enseñanza de los juegos convergen y dan cuenta de algunas o de todas las categorías que desarrollaremos a continuación: **la infantilización, el eficientismo pedagógico y la psicologización.**

**La infatilización:** El juego y la infancia han constituido un binomio encarnado en la escuela y en la sociedad que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente. “Tanto la niñez como el juego son conceptos abstractos que dan cuenta de realidades universales, articuladas entre sí según vínculos necesarios en tanto se refieren a una etapa `natural´ de la vida de los individuos. La niñez, por definición, juega. Y el juego, también por definición, es propio de la niñez. La naturalidad del vínculo entre juego y niñez queda establecida en términos biológicos, o casi biológicos”<sup>1</sup>. El juego tomado como realidad propia de la infancia queda impregnado de los atributos y tensiones

---

<sup>1</sup> Milstein, D. y H. Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores, Pág. 61.

que la misma guarda con la sociedad y en particular con la escuela. Ghirardelli da cuenta de estas tensiones describiendo a la infancia como “una fase del desarrollo humano en la que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es un estado en el que priman las sensaciones y las imágenes y por tanto, debe superarse para que el hombre se transforme en un ‘sujeto de conocimiento. Esto se logra elevando al hombre en el orden intelectual a través del desarrollo de su pensamiento. La infancia es expresión de la inocencia ‘hipervalorizada, pero negativamente’... Desde el desarrollo de los sentidos y las emociones se debe dar paso al pensamiento y a la razón como modo de situarse en el mundo”<sup>2</sup>. El niño necesita ser conducido gradualmente hacia la razón, sacándolo progresivamente de su condición infantil, estando la mirada puesta en lo que al niño le falta y en paliar esta carencia, buscando un ajuste progresivo al régimen del trabajo escolar. El juego aparece en este marco como compensador y como actividad transitoria e inevitable en el camino hacia la adultez.

**El eficientismo pedagógico:** El juego, bajo el yugo del pensamiento racional propio de la modernidad, necesitó expurgar su propia fuerza de seducción: la gratuidad, la ficción, la broma.

En Aristóteles encontramos que el juego es una actividad de poco valor en sí misma y que no merece la atención de los estudiosos, diciendo “Hemos de buscar a qué debemos dedicar nuestro ocio. No, desde luego, al juego, que entonces sería forzosamente el juego el fin de nuestra vida. Pero si esto es imposible y hay que aprovechar los juegos en los trabajos (ya que el trabajo fatigoso necesita del descanso y el juego aprovecha al descanso, mientras que el trabajo se hace con fatiga y esfuerzo), por eso hay que introducir juegos velando por su aplicación oportuna, aportándolos a modo de remedio medicinal”.<sup>3</sup> Dicha “medicina” se administró en la escuela tradicional y en la actualidad convirtiendo al juego en el recurso privilegiado de los aprendizajes áulicos, ya sea como compensación o, como señala Jackson, para “la

---

<sup>2</sup> Ghirardelli, Jr. (1997), en Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*, Bs. As. Paidós. Pág. 30.

<sup>3</sup> Política, 1337 b 33-42 (1993) Madrid, Alianza Editorial, Pág. 288-289.

búsqueda por una pedagogía indolora”,<sup>4</sup> que la educación física instrumentalizó bajo las directivas del deporte y la psicomotricidad.<sup>5</sup>

**La psicologización:** Sobre finales del S.XIX diversas perspectivas psicológicas estudiaron la actividad lúdica, su evolución y sus formas en el desarrollo humano. La Educación Física basó sus prácticas lúdicas en estos aportes clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso. Las principales teorías de juego de los pasados cien años suponen que él es, primariamente, un instrumento de progreso individual. Así dan cuenta de ello numerosas investigaciones definiéndolo como: excedente de energía, ejercicio preparatorio, recapitulación, catarsis, aprendizaje, asimilación, elaboración, etc. Son pocas las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales.

Acordamos con Sutton Smith en que “si miramos al juego históricamente o antropológicamente es mayormente una cuestión de observación de grupos de juego y multitudes de juego. Las formas de juego más obvias en las culturas humanas son encontradas en festivales y muchedumbres. Rara vez o casi nunca se ve individuos jugando solos”.<sup>6</sup> Por tanto la significación respecto a cada juego es construida y otorgada socialmente, no pudiendo dar cuenta de esto al basarnos en las teorías psicológicas antes citadas, dado que la mayor parte de ellas comienzan con el juego del niño solitario. Hemos considerado relevante dar cuenta de estas tres categorías ya que las mismas han impregnado los discursos que con relación al juego se construyeron en el marco de la Educación Física y determinaron las prácticas lúdicas en el ámbito escolar.

Los estudios e investigaciones, principalmente los de corte psicológico, pero también los de índole pedagógica, antropológica o sociológica, han intentado

---

<sup>4</sup> Sarlé, P. (2006) “Algunas reflexiones finales que son más que un epílogo”, en Pavía, V., coord.. (2006) *Jugar de un modo lúdico*, Buenos Aires, Novedades educativas, Pág. 140.

<sup>5</sup> Para ampliar dichas corrientes, cfr. Vázquez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*, Gymnos, Madrid; Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, en Revista de *Educación Física & Ciencia*, año 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP, octubre 1998, La Plata. Pág.75-81.

<sup>6</sup> Sutton Smith, B. (1996) “Notas hacia una crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte”, en Öfele, M. R. (coord.) (1996) *Homo Ludens. El hombre que juega*, Buenos Aires, Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego. Pág. 30.

definir al juego fijando su atención en algunos aspectos característicos del mismo. Estas definiciones han determinado y determinan aún hoy las concepciones de juego que sostiene la Educación Física. Si bien, estas características resultan interesantes a la hora de precisar el término, no resuelven “operativamente” el problema de los significados y sentidos que asume el juego en las clases de la disciplina. Esto se debe a que la Educación Física pensó y piensa la noción de juego por fuera de los usos que ella misma hace de él, estableciendo en la palabra “juego” un carácter universal que se limita a determinar a priori un significado mínimo. Con esto estamos diciendo que es imposible sostener la feliz frase con que comienza su libro J. Huizinga: “el juego es más viejo que la cultura”. 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, y esto no se puede aprender *in vitro*. La naturaleza en el hombre está totalmente interpretada por la cultura porque, en todo caso, la única naturaleza del hombre es la de organizar la experiencia en términos de cultura. Las diferencias que podrían parecer más vinculadas con propiedades biológicas particulares como, por ejemplo, la diferencia entre los sexos, no pueden observarse nunca en “estado bruto” (natural) pues, para decirlo de algún modo, la cultura se apodera de ellas “inmediatamente”: la división sexual de los roles y de las tareas en las sociedades humanas es un resultado fundamental de la cultura y por eso varía de una sociedad a otra, como nos dice Cuche<sup>7</sup>. Por lo tanto, cuando un niño corre y salta es una *señal* de su presencia, pero ese gesto es investido de un significado que deberá ser interpretado bajo códigos que han sido fijados previamente, con reglas que rigen la conducta del niño en ciertos contextos, para determinar si está jugando o no. Así, también, será Piaget, un adulto, quien al ver a un niño de tres meses de vida mover un sonajero determinará que el mismo está jugando, y no el niño. La conexión entre lo que es jugar y ciertas acciones, actitudes o sonrisas, dependerá

---

<sup>7</sup> Cuche, D. (2004) *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión.

siempre de una convención social y no de un “orden natural” previo. Por eso cuando a un niño se le dice “¡Ve afuera a jugar!”, en realidad lo que se les está diciendo es “actúa de la manera acorde con el modelo de cultura que se te transmitió”. Compartimos la idea de Wittgenstein<sup>8</sup> acerca de que, cuando un signo se ubica dentro de una particular situación de uso, su identidad asume las características de ese registro contextual y ahí se configura todo un conjunto de significados.

El hecho de que un profesor en la escuela inicie cualquier situación lúdica ocasiona dos grandes límites que atentan contra la libertad de elección de los jugadores: la necesidad de que todos participen y de que lo hagan en el tiempo que el profesor dice. Esta situación provoca que el *contexto de uso*, junto con el espacio, el contenido, los compañeros de juego, las reglas institucionales, los valores a resguardar, etc., actúen modificando los límites del término juego y condicionen el mismo.

Por esto, al referirnos a la idea de juego en las clases de Educación Física, se nos hace necesario y fundamental conocer el marco contextual particular en el que dicha noción se usa, las formas en que en él se juega y el conjunto de significados que los sujetos participantes de dicho contexto atribuyen a sus juegos y a jugarlos. Los contextos son también contextos simbólicos, de lenguaje, como lo anunciaba Austin con la frase “hacer cosas con palabras”<sup>9</sup>. Cuando el profesor dice: “vamos a jugar” ¿cómo saben los alumnos qué tienen que hacer?, ¿de qué modo jugar?, ¿qué está permitido y qué prohibido?. El profesor, al convocar a los alumnos a participar de un juego puede procurar que los mismos lo signifiquen como tal, es decir, que lo tomen como un juego buscando una cuota de emoción en un contexto signado por lo ficticio; o puede pretender que los alumnos participen de un juego pero que no lo tomen como juego, es decir, jugar un juego cuya primera regla es “aquí no se juega”, realizada en forma seria y no de broma, ya que se busca obtener algún tipo de utilidad. Wittgenstein nos dice que entender una palabra quiere decir saber cómo se usa y ser capaz de aplicarla; y nos da un ejemplo: “Alguien me dice: ¡Enséñales un juego a los niños! Yo les enseño a jugar dinero a los dados y el

---

<sup>8</sup> Wittgenstein, L. (1999) *Investigaciones Filosóficas*, Buenos Aires, Altaya.

<sup>9</sup> Austin, J. (1981) *Como hacer cosas con palabras*, Bs. As., Paidós.



otro me dice –No me refería a un juego así. ¿Debe haberle venido a la mente la exclusión del juego de dados cuando me dio la orden?”.<sup>10</sup>

Podemos aventurarnos a afirmar que, tanto el sentido que el juego asume como los usos productivos del lenguaje ejercen poderosas influencias sobre la construcción de la realidad de los alumnos al jugar en las clases de Educación Física. De aquí que los jugadores, expuestos a distintos usos del lenguaje, desarrollan un repertorio que les permite participar en distintos modos de juegos, porque van identificando las reglas que subyacen en lo que dice el profesor, accediendo al significado y actuando en consecuencia. De modo que hasta tanto no logran conectar todos los elementos del contexto comunicativo se producen roces y desajustes con lo esperado por la consigna, que condiciona a los alumnos el reconocimiento como jugadores.

El aporte de este proyecto radica en que, si esperamos que el juego tenga un espacio real dentro de las clases de Educación Física, necesitamos empezar a identificar y comprender qué rasgos asume, cómo se lo significa y en qué se modifica ésta práctica cultural al ingresar como contenido a ser enseñado en este espacio y tiempo particular.

## **Bibliografía**

- Austin, J. (1981) *Como hacer cosas con palabras*. Paidós, Bs. As.
- Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, en *Revista de Educación Física & Ciencia*, año 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP, octubre 1998, La Plata.
- Cucho, D. (2004) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Ghirardelli, Jr. (1997), en Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- Milstein, D. y H. Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila Editores, Madrid,.

---

<sup>10</sup> Wittgenstein, L. Op. Cit. Pág. 73.

- Sarlé, P. (2006) "Algunas reflexiones finales que son más que un epílogo", en Pavía, V., coord.. (2006) *Jugar de un modo lúdico*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Sutton Smith, B. (1996) "Notas hacia una crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte", en Öfele, M. R. (coord.) (1996) *Homo Ludens. El hombre que juega*, Buenos Aires, Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego.
- Vázquez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*. Gymnos, Madrid.
- Wittgenstein, L. (1999) *Investigaciones Filosóficas*. Altaya, Buenos Aires.