

**La búsqueda de un espacio propicio para imaginar.  
¿Cómo se accede a una experiencia de jugar en la escuela?**

Jorge, Aldao  
Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad  
(CICES-IdHCS-UNLP - CONICET).  
polloaldao@yahoo.com.ar

Cecilia, Taladriz  
Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad  
(CICES-IdHCS-UNLP - CONICET).  
cecitala@yahoo.com.ar

María Eugenia, Villa  
Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad  
(CICES-IdHCS-UNLP - CONICET)  
qkvilla@gmail.com

**Resumen:**

Muchas costumbres han cambiado y la ciudad se ha vuelto peligrosa y hostil y las calles que eran un espacio de encuentro, de juegos, de vecinos han ido cambiando su fisonomía. Los niños encuentran menos momentos para jugar con otros y nos encontramos sin abuelos y primos disponibles para jugar y enseñarnos juegos.

De acuerdo a estos derechos, desde la perspectiva del juego podemos decir que si bien es conocido que es un derecho de niñas y niños, son escasos los espacios escolares donde poder jugar. Las experiencias planteadas por los profesores de educación física en las escuelas, aún siendo breves, constituyen una de las pocas oportunidades (dirigidas, cuidadas, intencionales) que tienen los chicos para encontrarse con situaciones de juego.

En función de lo expresado nos parece oportuno compartir lo elaborado a partir del proyecto de investigación “El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores”, desarrollado durante los años, 2012-2013<sup>1</sup>. En este proyecto se realizaron como trabajo de campo, grupos de discusión y

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que el proyecto mencionado analiza el juego desde la perspectiva de los jugadores, intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar.

entrevistas a niños-alumnos de escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de La Plata, a fin de recuperar los *relatos* de los actores que atañen a la búsqueda de los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en la escuela.

**Palabras Claves:** juego-espacio-tiempo -escuela-imaginación-

## **Introducción**

Muchos de nosotros hemos crecido escuchando el cuento de los tres cerditos y el lobo feroz. Dicho cuento relata que en el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran hermanos, el lobo los perseguía para comérselos y para evitarlo, los cerditos decidieron hacerse una casa y estar a salvo. El bosque en este relato como en épocas pasadas, era el lugar de los peligros, del desamparo, de lo oscuro y la casa el ámbito de la protección, de la seguridad y el cobijo.

En la actualidad, el bosque se ha convertido en el lugar que buscamos para encontrarnos con la naturaleza, la paz y estar a salvo de lo urbano, mientras que: “La ciudad se ha convertido en el bosque de nuestros cuentos” (Tonucci: 2007: 21).

Muchas costumbres han cambiado y la ciudad se ha vuelto peligrosa y hostil y las calles que eran un espacio de encuentro, de juegos, de vecinos han ido cambiado su fisonomía. Los niños encuentran menos momentos para jugar con otros y nos encontramos sin abuelos y primos disponibles para jugar y enseñarnos juegos. En palabras de Sarlé, “Se tenía el hábito de jugar y de ver jugar” (Sarlé, 2015: 29).

El marco antes señalado nos lleva a preguntarnos cuál es el espacio que la ciudad de hoy ofrece a los niños para jugar y moverse, y cómo han afectado estos cambios a los niños de hoy. Basta realizar alguna recorrida por las ciudades actuales para darnos cuenta que al parecer los niños y las necesidades espaciales que tienen éstos como ciudadanos no han sido tenidas en cuenta. Este hecho se pone en evidencia al comprobar que los espacios

urbanos han sido pensados para los grupos más fuertes de la sociedad, los adultos, es decir la clase productiva.

Ya Munfort, un visionario de la posguerra en 1945<sup>2</sup> señalaba algunas soluciones al conflicto planteado. Dentro de todas las soluciones urbanísticas que plantea el autor, rescatamos la necesidad de crear espacios de juego no convencionales y estereotipados para los niños, espacios ricos en variedad de elementos y escondrijos y en este contexto, el uso de la escuela en horario extraescolar.

Nos parece interesante rescatar lo que este autor ya en 1945 vislumbraba como solución a un problema que es actual y que a pesar de que el siglo XXI es el siglo denominado, *siglo de la infancia*, son pocos los proyectos que se encaminan en la dirección planteada por dicho autor.

Por su parte la escuela, espacio donde todos los derechos debieran encontrar un espacio fértil para cumplirse, evidencia contradicciones. Es sabido que los patios escolares son elegidos por los niños como espacios de emociones, juegos y encuentros pero muchas transformaciones educativas a veces derrumban patios para edificar aulas y las construcciones nuevas y racionalmente planificadas denotan la ausencia de espacios destinados al movimiento, al juego y a los encuentros reclamadas por los niños como vitales, necesarios y añorados. Muchas veces estas medidas se toman “en el contexto de una declamada “transformación educativa” (Pavia: 20); y esta misma propuesta transformadora se entusiasma por el aumento del tiempo escolar, pero no de los espacios destinados al recreo y a la recreación.

Entendemos que el juego es parte de la educación del niño y también un derecho. Esta concepción instalada y ratificada por la Convención sobre los Derechos del Niño, por la Asamblea General en su Resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989, en la cual se expresa en el Artículo 31:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”

---

<sup>2</sup> Véase en Tonucci (2007).

Tal derecho justifica por sí mismo las acciones que conduzcan a garantizar que niños y niñas dispongan de tiempos, espacios y juguetes adecuados para jugar y obliga al docente a salir en busca de un mayor conocimiento para enseñar a jugar.<sup>3</sup>

De acuerdo a estos derechos, desde la perspectiva del juego podemos decir que si bien es conocido que es un derecho de niñas y niños, son escasos los espacios escolares donde poder jugar. Las experiencias planteadas por los profesores de educación física en las escuelas, aún siendo breves, constituyen una de las pocas oportunidades (dirigidas, cuidadas, intencionales) que tienen los chicos para encontrarse con situaciones de juego.

En función de lo expresado nos parece oportuno compartir lo elaborado a partir del proyecto de investigación “El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores”, desarrollado durante los años, 2012-2013<sup>4</sup>. En este proyecto se realizaron como trabajo de campo, grupos de discusión y entrevistas a niños-alumnos de escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de La Plata, a fin de recuperar los *relatos* de los actores que atañen a la búsqueda de los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en la escuela. La narración de las experiencias y prácticas de los alumnos nos permitió acercarnos a los sentidos y supuestos que los mismos construyen respecto a los usos, sentidos y espacios del juego escolar, constituyendo una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se siente y se piensa del juego en la escuela y una vía para la comprensión de lo que les sucede a esos actores escolares cuando lo hacen.

A partir de la recuperación de la voz de los niños en el trabajo de campo realizado, nos hemos encontrado que el lugar del juego en el ámbito escolar queda circunscripto a los espacios de clase de Educación Física, a los recreos y a las clases de Teatro.

En un primer análisis encontramos que el común denominador para habilitar los espacios de juego está dado por el permiso institucional **a poner en juego al cuerpo**. Los relatos de los niños refieren a que cuando se instala un clima de

---

<sup>3</sup> Concepto desarrollado por Pavía (2000), por el derecho a jugar de un modo lúdico. En [www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/nief\\_inv\\_pavia\\_PDF](http://www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/nief_inv_pavia_PDF)

<sup>4</sup> Cabe aclarar que el proyecto mencionado analiza el juego desde la perspectiva de los jugadores, intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar.

juego, éste está en consonancia con una activa participación de la práctica corporal. La práctica lúdica parecería “necesitar” de un compromiso ineludible del cuerpo y el espacio para poder desarrollarse, a partir del “permiso” y la predisposición del espacio institucional que otorgue la “visa” para que éste se desenvuelva. El espacio solo, no puede garantizar el juego, se hace necesaria la veña de la escuela para que el juego crezca como derecho y patrimonio en ese ámbito escolar y que ese mismo espacio permita que el cuerpo entre en juego.

Para garantizar el derecho al juego, es necesario pensar en espacios y escenarios donde el juego tenga un lugar, ese lugar que también trae consigo un espacio para el cuerpo, el niño y el jugar.

Grandes pensadores como Einstein ya destacaban la necesidad de que los niños dispongan de *spielraum* para poder jugar, concepto alemán que significa ancho campo, abundancia de espacio para moverse, campo para experimentar con cosas e ideas sin darse prisa; es decir, no solo abundancia de espacio, sino de tiempo permitido<sup>5</sup>.

### **Consideraciones sobre los espacios de juego**

En el trabajo de campo nos encontramos con muchas referencias respecto al espacio de juego. Ya desde la Educación Inicial los niños destacan la importancia de contar con espacios para poder jugar, lo que les permite y los invita a hacerlo: “nos gusta jugar más en el poli, porque hay más espacio”, “yo en mi casa no juego porque no tengo lugar”. Por otro lado los diseños curriculares del Nivel Inicial, dan lugar a estas consideraciones respecto de los tipos y espacios de juego, expresando “Solo en un espacio y tiempo vacío es posible jugar”; “Promover que los espacios de juego fuera de la sala (patio, parque, salón de usos múltiples), estén organizados de modo que faciliten la experiencia lúdica.” Como expresa Michel De Certeau, los "lugares" no son opuestos a los "espacios"; de la misma forma que los "lugares" a los "no lugares". El espacio, para él, es un "lugar practicado", "un cruce de elementos en movimiento", son los caminantes son los que transforman en espacio la

---

<sup>5</sup> Véase en Bettelheim (2010).

calle geométricamente definida como lugar por el urbanismo. Así en los espacios escolares encontramos distintas culturas que interactúan en el espacio de las clases de Educación Física, procurando identificarlas en aquellas prácticas que son planteadas como juego, en la participación de los alumnos en los juegos (sea como sea que la efectivicen) y en aquellas actividades que no son planteadas como juego pero que son jugadas por ellos. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas ante las propuestas de juego en las clases de Educación Física y cuyo influjo real, presiona en la construcción de los sentidos del juego. De esta manera, el espacio (tal como lo plantea De Certeau), nos permite entender como se configura en una categoría necesaria para entender la cultura escolar.

La abundancia en tiempos y espacios, más la veña institucional de la escuela no bastan por si solas para habilitar el juego. El espacio que se habita en el juego es un espacio diferente del cotidiano, donde se desarrolla el juego y en el que valen las reglas; la primera de ellas es sostener una convención que consiste en acordar consigo mismo y con los otros, poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio “ilusorio, de ensoñación, en el cual el niño crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas y maneras su subjetividad.” (Fornari, E., 1998: 279). Será necesario suspender momentáneamente la incredulidad sabiendo “que nada malo nos puede suceder”, atrevernos a ser otros en una suerte de cuarta dimensión donde nuestros sentidos parecieran tener otros receptores, y vemos, olemos, sentimos de otra manera. Pero esto exige creer en la realidad que se ve y en la cual se participa. Esa creencia y ese pacto con la ficción determinan un espacio y tiempo con la espesura de la “gratuidad”; es un tiempo que escapa a la rutina, es un espacio con el poderío de poder hacerlo todo; “No es gratuito en la medida que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden” (Pavia, 2010); pero si tiene la gratuidad de ser un tiempo propio y, en el caso de los niños, un tiempo que les pertenece y en el cual son

protagonistas, no se les pide nada a cambio, “una especie de poderío que surge de ser hacedor y constructor de lo que acontece.” (Montes G., 1999).

Podemos pensar junto a Chapela (2002) que las fronteras del juego en la escuela suelen ser *impermeables* y que una vez que el juego se inicia, el espacio lúdico se vuelve un *coto cerrado*, y la población que ha quedado dentro tiene la condición de haber sido “iniciada” cual ritual sagrado. Los niños tienen infinitas maneras de construir territorios imaginarios, dentro y fuera de los espacios convencionales, pero tal cual nos han dicho los niños en las entrevistas, propiciar el juego es proteger activamente los espacios, que no significa poner la seguridad del espacio como pretexto para prohibir el movimiento y el juego, sino habilitar un espacio seguro donde sea posible jugar.

Para que sea posible jugar es necesario entender tan como lo propone Gluj (2009) que el juego no es de verdad y que lo que sucede en el juego no tiene consecuencias más que para el juego mismo. Cuando jugamos, la verdad es dejada de lado. La verdad por tanto traba el juego, lo desintegra. Y los significados con los que se juega encuentran otra lógica regida por la escena que se está produciendo en el juego. En esta escena opera la protección de los efectos de la verdad y por eso no hay consecuencias y si las hubiera el juego se desvanece.

Esta relación peculiar con la verdad requiere que quienes juegan sostengan un acuerdo, que compartan una intención, que sostengan la escena. Para esto es necesario que el que lleva adelante la ficción sea comprendido por los que están jugando con él. Los receptores de la ficción cierran la escena lúdica al entender y aceptar las intenciones de quien esta planteando “el como si”. Es necesario por lo tanto acordar y sostener el pacto establecido con la no verdad. Esta manera de proceder es aprendida y es fruto de intercambios culturales que se dan en el marco del juego y encuentra en la escuela un territorio fértil.

## **Conclusiones**

Los argumentos antes expresados y las ideas vertidas nos permiten poner en tensión las relaciones entre el espacio real y el espacio imaginario denominado por Foucault como “contra-espacio” o “heterotopías” y que han sido definidas por el autor como lugares concebidos o lugares que existen concebidos en la cabeza de los hombres.

Tal como fuimos describiendo en base al análisis del trabajo de campo, tanto el cuerpo, como el espacio, el tiempo y la relación con los otros, actúan como condicionantes que modifican la naturaleza del juego y el jugar dentro del marco escolar; pero también el haber analizado estos condicionantes nos han dado elementos para poder habilitar experiencias verdaderas de juego en la escuela: “esa capacidad de hacer perder la cabeza” (Huizinga; 2000: 39) y de poder entrar en el territorio imaginario del juego.

Por otra parte posibilitar que el niño sea protagonista de su juego tendrá que ser una preocupación y responsabilidad de un docente que tome la decisión de cuidar y habilitar un espacio y un tiempo propicio para jugar en la escuela.



## Bibliografía

- Bettelheim, B. (2010); *No hay padres perfectos*. Barcelona. Critica.
- Calmels, D. (2007) Ciclo de conferencias: "*La educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Avellaneda. Pcia de Buenos Aires.
- Calmels, Daniel (2001), *Cuerpo y Saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Chapela, .L. (2002). *El juego en la escuela*. Paidós. México
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*, Madrid. Aprendizaje Visor.
- Escudero, Carolina (2013); *Cuerpo y Danza: una articulación desde la educación corporal*; Tesis de Maestría en Educación Corporal. FaHCE, UNLP.
- Fornari, E.N. (1998) *El juego: un enigma a descifra* en *Psicoanálisis APdeBA* –
- Garvey, C. (1985) *El juego infantil*, Madrid. Morata.
- Gluj; E. (2009). *El Acto Analítico y El Juego*. Lecturas clínicas. Disponible en [www.lecturasclinicas.com.ar/Revista-Lecturas-Clinicas-N1\\_2.pdf](http://www.lecturasclinicas.com.ar/Revista-Lecturas-Clinicas-N1_2.pdf).
- Grigoleit; N. (2009) *De la mimesis a la ficción*. Revista Figuraciones. Teoría y Crítica de Artes, N°5. IUNA. Disponible en <http://www.revistafiguraciones.com.ar>
- Larrosa, Jorge (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. La Piqueta.
- Larrosa, Jorge (2009). *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- Mantilla, L (1991) *El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno?* Estudios sobre las culturas contemporáneas, vol. iv, número 012. México, Universidad de Colima.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid; Miño y Dávila Editores.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires; FCE.
- Nella, J. y Taladriz, C. (2007) *¿A jugar se aprende?*, en: Novedades Educativas, Año 18, N° 198, Buenos Aires.
- Pavía, V(2010)*Formas del juego y modos del jugar. Secuencias de actividades lúdicas* .Neuquén: Educo.
- Rodari, G. (1996).*Gramática de la Fantasía*, Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Rodríguez Sáenz, I. (2010) "El juego como contenido" en Sarlé (coord.) *Lo importante es jugar...como entra el juego en la escuela*, Rosario; Homo Sapiens.
- 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.

Tonucci; F. (2007); *La ciudad de los niños. Un modo de pensar la ciudad.*  
Buenos Aires. Losada

Vol. XX - Nº 2 - Disponible en: URL ([www.apdeba.org/wp-content/uploads](http://www.apdeba.org/wp-content/uploads)).  
Captura 12/12/2013