



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

# **El juego como contenido de la Educación Física**

## Construcción y resignificación en la práctica docente

**Autora: Lilia Nakayama**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal

Director Dr. Marcos Griffa

**Córdoba, Mayo de 2018**

## AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, a quien admiro profesional y personalmente, por sus aportes en cada momento de este trabajo. A mis hermanas por su apoyo incondicional.

A mi hija, a quien le he robado momentos para dedicarle a este trabajo, quien me ha alentado con cartelitos “¡Mamá, terminá la tesis!”, única persona a quien le prometí concluirlo.

A Pablo Ziperovich y Gustavo Coppola por introducirme en el fantástico mundo del Juego, la Recreación y el Tiempo Libre. También a Gustavo Coppola y a Marcos Griffa, colegas y compañeros de equipo, por las discusiones y debates, por dedicarle tiempo a la lectura y brindar generosamente sus opiniones.

A Adriana Taschetta y Ana Moraña, referentes no solo profesionales, quienes confiaron en mí siempre (aun cuando yo lo dudé) y participaron con lectura, escuchas, preguntas y opiniones.

A los/as cuatro profesores/as que me permitieron leer sus planificaciones, me brindaron su tiempo y aportes en las entrevistas y me abrieron las puertas de sus clases para aprender y disfrutar de esta hermosa profesión. Todos/as me enorgullecen por ser su colega.

A mis amigos/as y colegas, ayudantes de cátedra, profesores/as adscriptos, a mis estudiantes de los profesorado y de las licenciaturas de todas las épocas, con quienes aprendí mucho más de lo que se imaginan.

## RESUMEN

La presente tesis intenta conocer la construcción y resignificación del juego como contenido en la práctica de los/as profesores/as de Educación Física, con la intención de aportar conocimientos, reflexiones e ideas sobre concepciones, intenciones, contenidos y modos de abordaje que componen ese proceso. Cada profesor/a de Educación Física constituye los contenidos a partir de la cultura, los Diseños Curriculares, su formación y su experiencia, generando nuevas reconstrucciones que se analizan en este trabajo. Desde esta perspectiva, el juego como objeto de estudio se aborda desde un enfoque cualitativo, pues se concibe el juego como un saber a construir, condicionado y posibilitado por numerosos aspectos que se entrelazan: los sentidos, significaciones, acciones, relaciones, emociones, etc. a nivel subjetivo, que se transforman al encontrarse con otros sujetos y culturas, multiplicándose en una gran variedad de posibilidades, de procesos y de transformaciones.

Para ello, se realiza el estudio de cuatro casos, referidos a profesores/as de Educación Física del Nivel Primario, que desarrollan planificaciones y proyectos teniendo el juego como contenido con diferentes características. Se construyen los datos a partir de sus discursos, recuperando las planificaciones y lo expresado en entrevistas, y sumando las prácticas registradas en las clases de Educación Física. El análisis y la interpretación se realizan a partir de los sentidos y significaciones que los actores atribuyeron a sus discursos y prácticas.

Las principales conclusiones de la investigación se organizan en torno a los fundamentos sobre el juego, sus intenciones y sus implicancias, los saberes del juego constituidos como contenidos, sus modos de abordaje y las dificultades identificadas. En un segundo nivel se generan nuevas ideas y reflexiones en torno al universo lúdico, la universalidad, la particularidad y la singularidad; algunos nuevos conceptos para pensar, la colonialidad en y del juego, la indefinición y construcción de los saberes lúdicos, la superposición de redes lúdicas y nudos tensionales, los saberes sobre el juego y otros saberes del/la profesor/a, en el marco de la multidireccionalidad, la multiposibilidad y los procesos sinuosos, diversos y divergentes. Finalmente se invita a recorrer el universo lúdico y a divagar un poco.

### **Palabras clave.**

Educación Física – Juego – Contenido – Lúdico -

## ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen	3
Índice	4
Referencias	6
Introducción	7
<b>Capítulo 1. Decisiones Metodológicas</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 2. Aproximaciones conceptuales</b>	<b>21</b>
2.1 El juego en la Educación Física	
2.2 El Juego como saber y práctica de la EF	
2.3 El juego como contenido	
2.4 Algunas precisiones conceptuales	
2.5 Estructura y experiencia lúdica	
<b>Capítulo 3. Análisis de los fundamentos</b>	<b>38</b>
3.1 Múltiples influencias y concepciones	
A. El juego como producción cultural	
B. El juego como manifestación personal	
C. El juego como un signo de identidad	
D. El juego como práctica cultural	
E. El juego como Derecho	
3.2 De los fundamentos a las clases: espejo de culturas	
3.3 Ideas y sentidos centrales en cada caso	
A. Proyecto de Jornada Extendida del caso J.	
B. Proyecto Integrado del caso P.	
C. Planificación anual de EF del caso V.	
D. Planificación anual de EF del caso A.	
3.4 Particularidades de los discursos	
<b>Capítulo 4. Análisis de los objetivos e intenciones</b>	<b>73</b>
4.1 Objetivos en relación al juego propiamente dicho	
4.2 Objetivos en relación a otros aspectos relacionados con el juego	
<b>Capítulo 5. Acerca de los contenidos construidos</b>	<b>87</b>
5.1 Una mirada a cada propuesta	

- A. En la Jornada Extendida del caso J.
- B. En la Planificación Anual del caso V.
- C. En el Proyecto Integrador del caso P.
- D. En propuestas y dichos del caso A.

## 5.2. Recurrencias y singularidades en los contenidos

### A. Referidos a la estructura lúdica y/o a los tipos de juego

- Los juegos tradicionales
- Los juegos cooperativos
- Los juegos modificados y/o juegos deportivos
- Los juegos de pueblos originarios
- Las construcciones del material para jugar
- La competencia en el juego
- Los juegos simbólicos
- Los juegos sociales o juegos con otros/as

### B. Referidos a los rasgos y/o componentes de su estructura

- Las reglas
- El desempeño de roles
- Los espacios
- Los tiempos

**Capítulo 6. Modos de abordaje** 146

**Capítulo 7. Dificultades y posibilidades** 156

7.1 Condicionamientos institucionales: espacio, seguridad, normas

7.2 Limitaciones a partir de los grupos y/o los sujetos

7.3 Condicionamientos personales del/a docente. Formación, creencias, valoraciones

7.4. Superación de las dificultades

**Capítulo 8. Conclusiones, nuevas ideas y reflexiones** 165

8.1 Acerca de los fundamentos sobre el juego

8.2 Acerca de las intenciones y sus implicancias

8.3 Acerca de los contenidos construidos

8.4 Acerca de los modos de abordaje

8.5 Acerca de las dificultades identificadas

8.6 Nuevas ideas y reflexiones

- A. Universo lúdico
- B. Universalidad, particularidad y singularidad
- C. Algunos conceptos para pensar el juego

- D. Colonialidad en y del juego
- E. Indefinición y construcción de los saberes lúdicos
- F. Superposición de redes lúdicas y nudos tensionales
- G. Saberes sobre el juego y otros saberes del/la docente
- H. Multidireccionalidad
- I. Multiposibilidad
- J. Procesos sinuosos, diversos y divergentes
- K. Praxis lúdica

8.7 Invitación a recorrer el universo lúdico y a divagar un poco

8.8 Llegando al final

**Bibliografía**

198

## REFERENCIAS

EF. Educación Física

P. Profesor/a

PEF. Profesor/a de Educación Física

PI. Proyecto Integrador

JE. Jornada Extendida

PA. Planificación Anual

N. Niño/a

No. Niño

Na. Niña

Ns. Niños/as

Nos. Niños

Nas. Niñas

Ud. Usted

Uds. Ustedes

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, el juego ha tenido una innegable presencia en la Educación Física (EF, de ahora en adelante), asumiendo diferentes formas y objetivos a lo largo del tiempo. El juego como actividad, como medio de aprendizaje de otros contenidos, como posibilitador del desarrollo de capacidades y habilidades, ha caracterizado por mucho tiempo las planificaciones y clases de EF. Desde hace algún tiempo, se ha revalorizado el juego como un saber cultural con suficiente significación e importancia como para ser considerado un contenido con valor propio de la EF, siendo incluido dentro de los Lineamientos Curriculares (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012; NAP, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007).

El interés que dio origen a esta investigación surgió a partir de algunos intercambios y discusiones generados en el ámbito académico, con otros/as profesores/as de EF (PEF, de ahora en adelante) preocupados/as por la insuficiencia de conocimiento acerca de cómo se constituye ese contenido en las planificaciones y en las clases de EF, debido tal vez a la escasa producción de investigaciones en torno a ese tema. Al mismo tiempo, se sumaron las dificultades y curiosidad expresadas por profesores/as y estudiantes en formación, que despertaron numerosas preguntas.

¿Qué se sabe, qué se dice y qué se hace en torno al juego como contenido en la EF? Aquellos/as PEF que pueden reconocer esta posibilidad han construido representaciones, sentidos y argumentos en torno a este tema. Al mismo tiempo, el contexto educativo, condiciona el juego que en ese espacio se desenvuelve. En este caso, las preguntas y consideraciones remiten a comprender al juego como una problemática compleja.

¿Se aborda efectivamente el juego como contenido en las clases de EF en el Nivel Primario? En las expresiones de algunos/as PEF se confirma su abordaje, al mismo tiempo que se reconocen las dificultades para hacerlo<sup>1</sup>. Probablemente una de las causas sea una tradición pedagógica de muchos años, en que el juego sólo era recuperado como una estrategia para el aprendizaje de otros contenidos (Pavía, 2006; Rivero, 2009 y 2011). Una tradición pedagógica enraizada, los hábitos cristalizados en algunas prácticas, el discurso hegemónico sobre la predominancia del deporte o la desvalorización del juego, la

---

<sup>1</sup> Las expresiones consideradas son las recabadas en un estudio previo, a través de 50 encuestas semiestructuradas a docentes de EF del Nivel Primario que indagaban precisamente si se abordaba el juego como contenido, con qué objetivos y temas se construía, y cuáles eran las dificultades identificadas. A partir de esa encuesta, se pudo acceder a una primera impresión del tema y se seleccionaron tres de los cuatro docentes que aportaron al trabajo.

preponderancia de ciertos modos de abordar la EF, conforman un velo que impide o dificulta su reconocimiento, en su significación cultural, su expresión humana, en la visibilización del saber del juego, del jugar, de lo lúdico, como argumentos para abordarlo como contenido.

Más allá de estas dificultades, algunos/as PEF enfrentan el desafío recorriendo el largo, sinuoso e incierto camino de construir el saber del juego como contenido. Es a partir de los saberes y experiencias de cuatro PEF seleccionados/as, que este trabajo se propone recuperar y analizar algunas alternativas posibles para construir el juego como un contenido. Es necesario aclarar que ésta es sólo “una mirada”, pudiendo generarse muchas otras interpretaciones además de las que aquí aparecen. Más bien podría considerarse como un punto de partida para seguir pensando y debatiendo.

Aquellos/as PEF que desarrollan el juego como contenido lo hacen a partir de ciertos saberes, representaciones, sentidos y valoraciones que conforman una variedad de alternativas y enfoques interesantes. Una serie de preguntas disparan el análisis de esos aspectos. ¿Cómo construye el/la docente el juego como contenido?, en el sentido de ¿Cómo se construye ese saber, cómo se lo define, cómo se lo aborda? A partir de estas preguntas generales, surgen numerosas preguntas que van particularizando y focalizando aspectos más específicos. ¿Qué se sabe, qué se dice y qué se hace en torno al juego como contenido en la EF? ¿Qué fundamentos se expresan en las planificaciones? ¿Qué sentidos aparecen? ¿Cuáles son las intenciones que se persiguen? ¿Cuáles son los recortes o disparadores que se proponen para desarrollar este contenido? ¿Qué temas se definen o seleccionan, por qué, cómo se los organiza en el proceso?

La finalidad del trabajo es conocer la construcción y resignificación que realizan los/as PEF seleccionados/as en torno al juego como contenido en la EF del Nivel Primario. Se persigue el logro de este fin a partir de tres objetivos, enumerados sucesivamente, pero entrelazados estrechamente en la configuración de la problemática. El esfuerzo se inicia en la búsqueda de conocer los fundamentos, intenciones y contenidos, expresados por los/as PEF en sus discursos, tanto en las planificaciones como en entrevistas. Al mismo tiempo, se intenta identificar otras significaciones, preocupaciones, modificaciones y dificultades generadas en el proceso. Finalmente, se pretende analizar cómo se reconstruye ese saber en las clases de EF, producto de la interacción directa con las acciones y decisiones del grupo. Este trabajo permite reconocer los sentidos y significaciones, las recurrencias y singularidades, las coherencias y tensiones, las posibilidades y dificultades, detectadas en los discursos y en las prácticas de estos/as PEF. Se espera generar un impacto al visibilizar los saberes y prácticas de los/as PEF, despertando reflexiones, debates y revisiones que aporten nuevos saberes, diferentes ideas para la construcción y deconstrucción de esta problemática.

Se parte de la idea de que un contenido escolar es la selección de recortes de cultura que proponen como base los Lineamientos Curriculares, configurando según Bernstein “la creación de un nuevo producto cultural” (en Gvirtz y Palamidessi, 2002, p.34), que el/la docente genera a partir de un proceso de “reconceptualización” o de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997). Esta creación supone una serie de transformaciones de los saberes “originarios” a contenidos a enseñar, que luego continuarán su transformación hasta ser contenidos enseñados (Gvirtz & Palamidessi, 2002).

De la planificación a la concreción en la clase, existen reconstrucciones producidas por las interacciones de los/as aprendices (sus saberes, experiencias, decisiones, etc.), el contexto (el espacio, la cultura institucional, su historia, el momento en el que transcurre, etc.), los acontecimientos y la propia intervención del/la docente, componentes condicionantes y condicionados unos a otros. ¿Cómo se constituye el juego como contenido, finalmente, en la clase? En estas nuevas construcciones aparecen temas, situaciones, emergentes, que no habían sido previstos, modificando o resignificando lo planificado. A veces, lo que sucede en la clase continúa o se enmarca con cierta coherencia con las ideas e intenciones de la planificación; otras veces, genera tensiones o incluso contradicciones con ella. También existen contenidos “ocultos” o no visibilizados o identificados explícitamente (Gvirtz & Palamidessi, 2002). ¿Cuáles y cómo se generan esas transformaciones del juego como contenido en las clases de EF de la Educación Primaria? ¿Qué otras temas, sentidos, ideas se originan explícita o implícitamente?

Comprender esa construcción generará saberes que, lejos de actuar como receta, permitirían tener una perspectiva más amplia del mundo de posibilidades existentes en esta temática. Se parte desde la consideración de que no existe un modo único, “adecuado” o “el mejor” de configurar el juego como contenido, sino que éste puede asumir tantas formas diferentes como profesores/as, grupos y jugadores/as existan, en una relación de crecimiento exponencial de esas posibilidades. Éste, es solo un intento de comenzar a mirar algunas de esas posibilidades.

Sería deseable que esta investigación abriera espacios de discusión e intercambio acerca del juego en la EF, así como otras iniciativas a la investigación de la temática del juego en todas sus formas. La difusión de estos conocimientos podrá enriquecer el saber del/la PEF y contribuir en la formación de nuevos profesionales.

## **Supuestos**

Al abordar el trabajo, se parte del supuesto de que existen diferentes concepciones de los/as PEF respecto al juego como contenido en la EF en el Nivel Primario:

- a. No se considera como contenido, por lo cual no se desarrolla en las clases.
- b. Se lo considera como contenido, sin incluirlo en las clases de EF, ni expresar fundamentos pedagógicos.
- c. Se lo considera como contenido, con explicitación de fundamentos, donde se generan algunas tensiones, contradicciones, dificultades en la argumentación y/o intervención.
- d. Se lo considera como contenido, con fundamentos pedagógicos explícitos. El conocimiento y la problematización que los docentes construyen permiten un abordaje consciente y crítico del juego como contenido.

Esta tesis está estructurada en capítulos. Los dos primeros dan cuenta del abordaje teórico metodológico sobre el que se asienta el trabajo. El Capítulo 1 explicita las decisiones metodológicas basadas en supuestos epistemológicos y metodológicos, que asumen una correlación con los ontológicos, desarrollados en el capítulo siguiente. El Capítulo 2 recorre los fundamentos en torno al juego en la EF, con la intención de partir de la especificidad disciplinar en la que se enmarca, recuperando funciones, perspectivas y particularidades del juego en este ámbito particular. En su seno, se desarrollan fundamentos acerca del juego como contenido, en las tensiones y posibilidades que asumen al impregnarse en lo educativo.

En los Capítulos 3 al 7, se desarrollan los análisis e interpretaciones de manera transversal, porque cada capítulo se centra en un aspecto en particular; y longitudinalmente, porque a lo largo de los capítulos, se va relacionando cada uno con las reflexiones resultantes de los anteriores, integrando el análisis de los discursos y prácticas. En el Capítulo 3 se abordan las concepciones, partiendo desde los fundamentos en las planificaciones y entrecruzándolas con las ideas expresadas en las entrevistas y con las prácticas registradas en las clases de EF. En el Capítulo 4 se analizan los objetivos identificados en las planificaciones, como las intenciones expresadas en las entrevistas, en relación a las concepciones que los significan y el modo de concretarse en las prácticas de las clases de EF. El Capítulo 5 reconoce los contenidos seleccionados y resignificados por cada PEF y reconstruidos en cada clase, en cada grupo, en cada momento. Por cuanto el espectro de abordaje es amplio, se examina a partir de tres agrupamientos: las estructuras lúdicas y/o tipos de juego; los rasgos propios del juego y, finalmente, aquellos referidos al jugar y a lo lúdico, en relación a los aspectos subjetivos y sociales. En el Capítulo 6 se indaga sobre los diferentes modos de abordaje de los contenidos en las clases de EF y su relación con los aspectos analizados en los capítulos anteriores. En el último apartado de este capítulo, la indagación enfoca lo que sucede fuera de lo planificado, en relación a las contingencias de las clases. En el Capítulo 7 se identifican las dificultades surgidas al abordar el juego como contenido, a partir de las expresiones de los/as PEF. Para

finalizar, se refieren los descubrimientos o recursos que los/as PEF encontraron para superar esas dificultades.

Las principales conclusiones de la investigación se organizan en torno a diferentes niveles. El primero refiere a los fundamentos sobre el juego, sus intenciones y sus implicancias, los saberes del juego constituidos como contenidos, sus modos de abordaje y las dificultades identificadas. En un segundo nivel se generan nuevas ideas y reflexiones en torno al universo lúdico, la universalidad, la particularidad y la singularidad; algunos nuevos conceptos para pensar, la colonialidad en y del juego, la indefinición y construcción de los saberes lúdicos, la superposición de redes lúdicas y nudos tensionales, los saberes sobre el juego y otros saberes del/la PEF, en el marco de la multidireccionalidad, la multiposibilidad y los procesos sinuosos, diversos y divergentes. Finalmente se invita a recorrer el universo lúdico y a divagar un poco.

# CAPÍTULO I

## DECISIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación se desarrolla a partir de una perspectiva basada en fundamentos teórico epistemológicos acerca de lo social y lo educativo del juego y, en definitiva, de la construcción del juego como contenido que se realiza en la EF, así como también por consideraciones metodológicas, en relación al modo como se aborda esta indagación.

Se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que se lo plantea como un proceso interpretativo de indagación, a partir del estudio en una situación natural (no experimental) y cotidiana (Vasilachis de Gialdino, 2006) ya que intenta comprender el sentido de las acciones sociales de los sujetos en determinados contextos, particularmente los procesos de construcción de sentido (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007) buscando entenderlo desde la propia perspectiva del actor (Taylor & Bogdan, 1987), en este caso de cada PEF seleccionado/a. La investigación cualitativa se asienta en la experiencia de las personas y por ello supone una inmersión en los procesos y contextos cotidianos, en un intento por descubrir la perspectiva de los actores, las significaciones e interpretaciones a través del proceso interactivo, privilegiando sus palabras y comportamientos como datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2006). La configuración del juego como contenido es una situación muchas veces abordada por los/as PEF, como parte de la cotidianeidad educativa, que intenta ser descifrada por este trabajo. En este enfoque, se resalta la intención de interpretar las acciones, situaciones y discursos en función del significado y/o sentido que le asignan las personas y el contexto, desde las concepciones, las valoraciones y las experiencias acerca del juego que cada PEF posee y que incide directamente en el proceso de construcción de los saberes del juego como contenido a ser abordado en las clases de EF. Estos procesos, como prácticas sociales, “pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento.” (Foucault, 1980, p. 14). Se intenta conocer esos procesos y visibilizar los saberes y las prácticas de los/as PEF, para luego analizar, problematizar y socializarlos, en un reconocimiento a ellos/as como productores de un saber pedagógico (Terigi, 2013).

Desde este paradigma, se reconoce al lenguaje como una forma de producción y reproducción del mundo social (Vasilachis de Gialdino, 2006), que toma centralidad en los textos de las planificaciones, las palabras de las entrevistas y en los gestos y acciones de las

clases observadas. Este marco interpretativo, se basa en cuatro suposiciones, consideradas a partir de la propuesta de Vasilachis de Gialdino (2006): a) En el mundo social y en toda producción humana, predominan los motivos de las acciones, las normas, los valores y las significaciones, más que las causas, las generalizaciones y las predicciones. El juego y la acción educativa, tanto separados y potenciados si están juntos, responden claramente a esto. b) El contexto brinda las posibilidades de acción y al mismo tiempo de entendimiento de éstas. En el juego, las acciones y sentidos solo pueden ser comprendidos en el grupo, en el momento, en la red de comunicaciones, en la historia institucional y al mismo tiempo grupal e individual de los/as participantes. Simultáneamente, las concepciones, valoraciones y significaciones de cada PEF, en sus propias creencias, historia y contexto, configuran, en un principio, el juego como un saber para ser abordado. Tal situación evidencia la estrecha relación de estos supuestos: pensados unos en relación con los otros, donde adquieren sentido y validez. c) La comprensión de lo observado o de lo dicho reclama la interpretación y explicitación de la significación atribuida por el/la protagonista. d) Una doble hermenéutica, que refiere a conceptos de segundo grado, creados por el investigador para reinterpretar una situación que es significativa para los/las participantes, que al mismo tiempo son usados por ellos/as para interpretar su propia situación, pasando a ser de esta manera, de primer grado. En consecuencia, se basa en la producción de datos flexibles y sensibles a su propio contexto y que, como consecuencia, sostiene métodos de análisis e interpretación que contemplan la complejidad, el detalle y el contexto.

A modo de confesión, es necesario expresar que este trabajo está atravesado por algunos sentidos, tensiones e incertidumbres que es necesario explicitar: el deseo de recuperar saberes y experiencias de algunos/as PEF remite a reconocer que son producciones inacabadas, dinámicas y en constante transformación. Al mismo tiempo, se admite que la temática se configura desde una cierta perspectiva que no puede ser considerada la única; es la perspectiva desde donde hoy y en este trabajo se constituye. Desde una mirada ontológica, el juego como un saber educativo es una construcción realizada por los/as protagonistas PEF; en consecuencia, puede haber tantas formas de construcción como PEF existan. Asimismo, esa construcción nunca es definitiva, se sigue modificando y enriqueciendo en cada situación, con cada grupo, en cada nueva experiencia, en cada análisis, en cada intercambio.

Otra consideración para realizar tiene que ver con esas perspectivas, ideas, significaciones generadas por los/as PEF, que se encuentran con las del intérprete primario, las mías. Además se suman otros/as intérpretes: los/as lectores/as de este mismo trabajo. A nivel epistemológico, intento minimizar la distancia entre mi interpretación y la de los/as PEF que participaron, a partir de numerosos diálogos. Vale en función de estas aclaraciones, lo que

Vasilachis de Gialdino (2006) expone “Es, entonces, la completa y compleja identidad de quien investiga, al igual que la de los participantes, la que se pone en juego, la que se transforma en el proceso de conocimiento” (p.36). En un intento de superar estas dificultades, se recupera la propuesta de Metaepistemología propuesta por esta misma autora, que reconoce dos epistemologías diferentes y relacionadas, la “epistemología del sujeto cognoscente” y la “epistemología del sujeto conocido”, donde el primero debe velar por el conocimiento científico y el segundo, debe ser una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento. En ese caso, la validez del conocimiento desde la epistemología del sujeto conocido, estaría dada cuanto menos se tergiversen los sentimientos, acciones, significados, valoraciones, etc., corroborado por una revisión de los/as PEF implicados, con la posibilidad de cuestionar mi análisis e interpretación. Asimismo, corresponde resaltar el carácter ético de la interacción cognitiva cooperativa en la construcción del conocimiento entre sujetos iguales, investigados e investigadores, que da como resultado la implementación de distintas formas de conocer, una de las cuales se basa en el conocimiento científico (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La tercera confesión tiene que ver con una dificultad en la definición del juego. Tratar de aprisionar el juego en palabras, con todo lo que significa, es como querer retener el agua con las manos: siempre se escapa algo. El juego es como una película que va sucediendo en el momento, pero solo con un guion tentativo, que va cambiando en cada instante, con cada jugador/a. Eso configura la riqueza, pero al mismo tiempo la dificultad por generar un saber preciso, y si éste es posible, solo será un saber que designe una posibilidad entre tantas.

Esta confesión acerca de las dificultades detectadas en el proceso, valen a modo de reflexión epistemológica, considerada como una actividad constante, cuestionadora y creadora, que permite reconocer y dar cuenta de las dificultades del/a investigador/a con respecto de lo que investiga, con la detección de aspectos inéditos, incontrolables, intrincados de expresar, sin poder ser abordados por teorías y conceptos existentes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño de la investigación es también de tipo exploratorio, ya que esta problemática ha sido poco estudiada desde la perspectiva descripta anteriormente (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptitsta Lucio, 1991). Esta indagación exploratoria se focaliza en el discurso y prácticas que se configuran en cuatro casos de la ciudad de Córdoba y alrededores. A pesar de constituirse en una mirada parcial, dados los pocos casos y la regionalidad, sirve para tener una idea de la problemática construida.

Al mismo tiempo, la investigación es sincrónica ya que aborda del juego en la EF en el Nivel Primario en un momento determinado. El trabajo de campo se desarrolló entre Agosto y Diciembre de 2015.

### **Unidad de Análisis y Muestra:**

La unidad de análisis se centra en la construcción del juego como contenido, abordado por cuatro PEF del Nivel Primario de la ciudad de Córdoba y alrededores. En función del enfoque cualitativo, se privilegia la validez del conocimiento resultante por lo que se acotó el número de unidades de análisis y se definió una muestra decisional, en la que se seleccionaron cuatro PEF.

La investigación se enfoca en estudios de casos, reconociendo su limitación para la generalización y la construcción de teoría. Algunos autores (Stake, 1994; Yi, 1993; citados en Marradi, Archenti, & Piovani, 2007) coinciden en la posibilidad de trabajar con más de un caso. Para Neiman y Qaranta (2006) el o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, una organización, un proceso social, entre otras tantas posibilidades, construido/s a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un problema de investigación. Tienden a focalizarse en un reducido número de hechos o personas, con la intención de abordarlos en profundidad para su comprensión holística y contextual.

Por ser un estudio de casos, los conocimientos que se generen a partir de ellos no podrán ser considerados transferibles o abarcables a la totalidad de las unidades no estudiadas. Por el contrario, los resultados serán una pequeña porción de posibilidad de construcción del contenido de juego, a partir de algunas ideas de las generadas por los/as PEF en un momento particular, en el infinito universo de alternativas que pueden continuar surgiendo de estos/as mismos docentes u otros/as.

La elección de los/as PEF se basó en función de varios criterios (Valles, 1999):

- a) Pertinencia: se hizo una primera selección a partir de aquellos PEF que expresaron que abordan el juego como contenido en sus clases.
- b) Viabilidad: en función de la posibilidad de establecer un vínculo con cada PEF, y resaltando específicamente, la aceptación y predisposición a participar de las entrevistas, de las observaciones de sus clases y de la disponibilidad de la documentación requerida.
- c) Heterogeneidad y diversidad: se seleccionaron propuestas que tuvieran diferente enfoque, así como la variedad de contextos y ámbitos institucionales en los que se desarrollan. Dos de ellos se generan en el marco de la Planificación Anual de EF; uno desde un Proyecto Integrador que desde la EF invita a otras materias; y un proyecto sobre juego, en el marco de la Jornada Extendida. Desde las características institucionales, tres son de gestión

estatal: dos del ámbito provincial y una municipal; y una de ellas de gestión privada. Desde las características contextuales: tres se ubican en la ciudad de Córdoba: una situada en el centro, otra en una zona urbano marginal y otra en un barrio de clase media trabajadora; la cuarta escuela se halla en la localidad de San Nicolás, cercana a la ciudad de Córdoba.

- d) Formación de los/as PEF: se buscaron PEF con diferentes recorridos de formación, que hubieran accedido a la formación universitaria. Tres de ellos/as habían cursado la Licenciatura de EF, y la otra docente, la Licenciatura en Psicología.
- e) Accesibilidad institucional: instituciones que brindaron la autorización para la observación de clases de EF.

### **Métodos e instrumentos**

Se recuperaron dos tipos de discursos: el discurso escrito reflejado en las planificaciones de cada PEF y el discurso oral recogido a través de entrevistas, entendiendo que tienen diferencias y similitudes, coherencias, tensiones y complementaciones, por lo que se decide el uso de ambos. Al mismo tiempo, se observan y registran mediante descripciones por escrito y complementariamente con una grabación de audio, lo que sucede en las clases de EF.

Las fuentes documentales analizadas fueron las planificaciones anuales o de proyecto de cada uno de los/as PEF. Estas planificaciones, como todo discurso escrito, tienen la característica de la permanencia, la comunicación diferida, la posibilidad de pensar, elaborar y reelaborar las ideas antes de asentarlas. Permite configurar las ideas porque es producto del pensamiento, dándoles forma y contenido y permitiendo la reflexión, diferente a otras formas de expresión no escrita (Carlino, 2006).

En las planificaciones y proyectos se asientan los fundamentos, los objetivos, contenidos y posibles actividades a desarrollar. Estos documentos expresan algunas ideas generales y particulares, concepciones, valoraciones y formas de proceder, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que pretenden construir los/as PEF y, al mismo tiempo, refleja algunas condiciones y condicionantes a tener en cuenta. Poseen un carácter social e histórico, que evidencia circunstancias culturales, sociales e institucionales (Gvirtz & Palamidessi, 2002). A la vez, estas planificaciones responden de diferentes maneras al Diseño Curricular de EF (2012) o al de Jornada Extendida (2009), lo cual implica algunos alcances y limitaciones en la propuesta. Existe una limitación en la información de estas fuentes, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es incierto en la concreción de las clases, aun cuando se planifique. La planificación constituye una propuesta tentativa, abierta a la modificación necesaria. Del documento a la concreción suceden un sinnúmero de imprevistos,

modificaciones y adaptaciones, incluso puede que existan aspectos no logrados o abordados en las clases. En consecuencia, se complementa con los datos construidos a partir de las entrevistas y las observaciones participantes, que para Valles (1999), son las principales estrategias de investigación social. El discurso oral desarrollado en las entrevistas y en las clases, es menos formal y estructurado, y expresa no solo el contenido de una conversación sino también las dudas, las pasiones, las creencias internalizadas, lo que se dice con el cuerpo, en lo gestual, en lo expresivo de la totalidad corporizada en la comunicación.

Se realizaron entrevistas cualitativas en profundidad, generadas en varios momentos, con la intención de comprender la perspectiva de cada uno/a (Taylor & Bogdan, 1987). En una primera entrevista en profundidad, luego de un intercambio sobre lo que viene desarrollando en EF, se utilizó el disparador: ¿cómo abor das el juego como contenido? Se contó con algunas preguntas tentativas que se utilizaron sólo en las ocasiones que fueron necesarias para completar la información acerca de cómo y por qué se origina la propuesta, cómo define la forma de abordar el contenido, cómo planifica el proceso, qué temas desarrolla, cómo organiza la unidad (si lo fuera) o la clase, cuáles son las dificultades y posibilidades que detectan en el desarrollo. Estas preguntas tenían como objetivo estimular la expresión y comunicación fluida sobre el tema. Esa entrevista fue un encuentro inicial, con cada uno/a de los/as PEF, previamente pautado y específicamente con esa intención explicitada. Se registró con grabaciones de audio y anotaciones por escrito de algunos aspectos significativos, aunando los datos de ambas fuentes.

En el momento en que se realizaban las observaciones surgieron comunicaciones (antes, durante o después) que explicaban algún aspecto de esa clase o del proyecto. Esos diálogos, en varias ocasiones permitieron que los/as PEF expresaran aspectos que antes habían omitido o que consideraron oportunos de compartir en ese momento. Los intercambios, en algunos casos mantenían una continuidad temática con la entrevista iniciada en un primer momento y, al mismo tiempo, completaban la información como parte de la observación participante. También fueron registradas.

Las argumentaciones, los sentidos, las intenciones, las valoraciones expresadas en los discursos, tanto en los documentos escritos como en las entrevistas, fueron complementados con otros aspectos surgidos de las prácticas cotidianas de la clase, que quedan fuera de las palabras, pero comunicativamente presentes. Para ello se recurrió a la observación y a la observación participante. Esta técnica no solo proporciona información, sino que la produce a través de un proceso reflexivo teórico-empírico entre el/la investigador/a y los/as participantes (Guber, 2004).

Las observaciones se realizaron previo acuerdo con la institución y el/la PEF. Se observaron entre tres y cinco clases de cada PEF. Algunas veces fue con participación y en otras sin ella. Fue participante en los casos que la intervención no entorpecía el desarrollo de la clase, experimentada con diferente grado de involucramiento (Guber, 2004), esencialmente a través de diálogos con los/as PEF y/o niños/as, acerca de las situaciones que allí emergían. En algunos casos, las clases fueron con grados diferentes; en otros, fueron clases consecutivas con el mismo grado. El registro se realizó de manera escrita, con el apoyo complementario de una grabación que permitió registrar las indicaciones del/la PEF, numerosos diálogos entre los participantes y otras expresiones audibles: sonidos, risas, gritos, festejos. Algunas categorías referenciales para orientar el registro fueron: 1. Respecto de la clase y del PEF: presentación de las tareas. Intervención, indicaciones. Formas de comunicación. 2. Respecto de los juegos, del jugar y lo lúdico: estructuras de los juegos, desarrollo (inicio, desarrollo y finalización), uso de espacios y tiempos, reglas, modificaciones. 3. Respecto de los/as jugadores/as: acciones representativas de los/as niños/as, constitución y resolución del juego, interacciones y comunicaciones (comentarios, diálogos, frases, gestos), roles, conflictos, formas de resolverlos, distracciones. Todo lo que quedara fuera de estas categorías pero se estimaba significativo para la situación, también fue registrado.

El informe ampliado de la observación (Ameigeiras, 2006) se realizó, en la mayoría de los casos, en el transcurso de la semana posterior, integrando las informaciones relevadas de manera escrita, el audio y otros datos significativos, en registros con notas observacionales y metodológicas, a los que luego se sumaron notas teóricas que permitieron el inicio del análisis (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007).

### **Análisis e interpretación de datos**

Con la idea de indagar sobre la construcción y resignificación del juego como contenido en las clases de EF, se tuvieron en cuenta los fundamentos e intenciones de los/as PEF, los modos en que se plantean las propuestas/contenidos, las acciones y sentidos que se configuran y las intervenciones/condiciones que plantea y realiza cada uno/a. En ese sentido se atiende al “papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de grupos, y que en su turno regulan y controlan los actos e interacciones.” (Van Dijk & Athenea Digital, 2001, p.2). Aun cuando se consideran las limitaciones del trabajo por comprender estas complejas implicaciones del discurso se aspira a realizar una aproximación a la problemática del juego como saber a construir.

En una primera instancia, se inicia el análisis en los discursos: tanto las planificaciones y proyectos, como lo expresado en las entrevistas y diálogos suscitados en las observaciones. El discurso como práctica social es complejo porque existen diferentes modos de organización; y es heterogéneo porque implica distintos niveles y modalidades: las particularidades del sujeto que se expresa, sus interacciones con otros sujetos y con el contexto socio cultural (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999). Su análisis puede situarse en diferentes niveles de estructuras. Se tomó como unidad primaria el enunciado, su combinación en textos, orales o escritos, que constituyen sentidos. Se focalizó esencialmente en la aparición de conceptos, palabras y expresiones, que permitan comprender las significaciones de cada PEF. Complementariamente, se atendió a la sintaxis y la interacción, en aquellos aspectos que refieren a las relaciones sociales, el uso de los pronombres “nosotros/ellos”; las proposiciones, en tanto subordinación o predominio de unas ideas sobre otras. Se analiza especialmente lo explícito y, en algunos casos, se detectan algunos aspectos implícitos, las apariciones expresivas reiteradas y/o frecuentes y las singularidades de cada discurso (Mengo, 2004).

El contenido del discurso de los/as PEF se analizó desde una perspectiva global y una local (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999). La perspectiva global tuvo en cuenta la unidad, los sentidos y significaciones de los contenidos a nivel general, tanto en las expresiones escritas y dichas, como en la relación que se establece con las acciones. La perspectiva local se enfocó en algunos elementos lingüísticos, como la mención de algunas palabras claves, la estructura de los enunciados, las relaciones entre ellos y entre los temas. El marco teórico que permitió la interpretación, fueron aportes específicos del campo del juego; preponderantemente autores/as recuperados por los/as mismos/as PEF, complementados con otros/as pertinentes al tema o de otras áreas disciplinarias que permitieron comprender algunos sentidos y significados no explicitados.

En una segunda instancia, para alcanzar una mejor comprensión del proceso, se apeló a una triangulación metodológica (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007), donde se integraron los datos de las diversas fuentes, intentado identificar puntos de encuentro y desencuentro, de continuidad y ruptura, de tensión y coherencia entre los sentidos y significados. En un primer momento/eje, el discurso de las planificaciones orienta la dirección y los temas a abordar. Un segundo momento/eje parte desde temas generados en las entrevistas. Y el tercer momento/eje se organiza en base a determinados aspectos que se identificaron en las clases, como disparadores, problematizaciones y conflictos, en torno a las situaciones concretas de los juegos.

En conjugación con la etnografía, de la cual se retoman algunos aspectos, el análisis, se realiza a partir del marco conceptual que le da sentido a los datos, construyéndose categorías

que permitan su interpretación (Schettini & Cortazzo, 2015). Estas categorías orientadoras permitieron el abordaje de los tres ejes. En las planificaciones se inició desde los fundamentos, para luego abordar los objetivos y los contenidos seleccionados, focalizando la mirada primero en las recurrencias y luego en las particularidades detectadas. En el caso de las entrevistas el contenido expresado fue más diverso, por lo que se amplió el espectro de análisis retomando los contenidos desarrollados, su secuenciación, el tipo de propuestas, el abordaje metodológico y las dificultades detectadas en el proceso. En el caso de las observaciones, se seleccionaron algunos rasgos en relación a la intervención docente y a las propuestas lúdicas. En relación a las propuestas: el tipo de juego y sus características (reglas, espacios, tiempos), condiciones del jugar (libertad, procesos e interacciones, expresiones de los jugadores, etc.) y la intervención del/la PEF (modos de presentación e intervención de las propuestas). Este abordaje permitió organizar el análisis de los datos, primero al interior de cada uno de los ejes para luego, establecer relaciones bidireccionales con los otros ejes.

En la búsqueda por garantizar la validez del trabajo, Vasilachis de Gialdino (2006) enuncia ciertos procedimientos que fueron considerados para este trabajo: “a) adoptar un compromiso con el trabajo de campo, b) obtener datos ricos teóricamente, c) triangular, d) revisión por parte de los entrevistados, y e) revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación.” (p. 93). La revisión del trabajo por parte de los/as PEF participantes fue realizada entre marzo y mayo de 2017, y la de colegas investigadores/as, entre marzo de 2017 y marzo de 2018.

## CAPÍTULO 2

### APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Abordar el estudio de fenómenos cotidianos, en los tiempos actuales, implica un serio desafío al generar un conocimiento, un apresamiento de una realidad considerada por Bauman como “líquida” (2002). A diferencia de la Modernidad sólida donde las estructuras sociales, las tradiciones, las costumbres, las instituciones e incluso el conocimiento, eran estables, perdurables en el tiempo, incuestionables como los sólidos, la Modernidad líquida, se caracteriza por lo mutable, lo efímero, lo impredecible. Para este autor, la fluidez del líquido permite reflejar características de la sociedad actual, donde todo transcurre y nada se mantiene firme, todo adquiere formas inestables y transitorias. Comparativamente, los sólidos conservan su forma casi inmutable, a lo largo del tiempo; en cambio los líquidos “fluyen”, van cambiando adecuándose al espacio y transformándose en el tiempo (Bauman, 2002). Nuestra sociedad y la misma educación han cambiado en este sentido. Las certezas dogmáticas, las tradiciones anquilosadas, la autoridad irrefutable, las relaciones incuestionables de poder, las prácticas educativas recetadas y homogeneizadoras, se vieron cuestionadas y transformadas por una emancipación de ciertas ataduras, la disolución de las fuerzas que habían mantenido un orden en tiempos anteriores. Pero esto no sucedió sin pagar un costo: la liberación de ciertos yugos generó quedar apresados “libremente” en otros condicionamientos. En esta “modernidad líquida” las pautas y estructuras ya no están “predeterminadas” sino que deben crear su propio molde, modificable todas las veces que sea necesario.

En el marco de la educación, el juego no enfrenta menos desafíos y obstáculos en esta modernidad líquida. Para Bauman (2007) el Síndrome de la impaciencia, donde todo debe conseguirse de manera instantánea y sin esfuerzo, donde el conocimiento muta su sentido de valor duradero y permanente a la modificación constante y frente a esto la caducidad de la memoria, discurren alentando a la revisión de la educación actual, si es pensada desde la estabilidad de la modernidad sólida. El juego no escapa a esto, tanto si se lo constituye como un saber a construir aprendible, como si se lo focaliza como objeto de investigación.

## **2.1. El juego en la Educación Física.**

El juego ha recorrido un largo camino en la EF, con diferentes interpretaciones e ideas, formas, usos y funciones que se le reconocen o se reflejan en las clases.

¿Qué es juego? Múltiples respuestas surgen, comenzando desde los saberes y experiencias propias de cada persona. Pareciera claro y fácil definirlo. Pero cuanto más se analiza, cuanto más se quiere precisar, más dudas, debates y cuestionamientos aparecen. Es tan amplio y complejo el mundo del juego, tan diversas las disciplinas que lo han abordado, tan variados los ámbitos en los que se produce, que muchas veces al tratar de definirlo se va escapando entre los dedos cual puñado de arena: cuanto más precisión en la definición, menos queda del juego. Hacerlo desde características taxativas, genera el riesgo de dejar fuera mucho de ese universo lúdico. Es por ello que ante la necesidad de realizar una aproximación a una conceptualización, conviene alejarse del dogmatismo, de lo cerrado y definitivo, y abordarlo desde ideas que permitan la reflexión, el cuestionamiento y la revisión de esta producción.

La universalidad del juego expresa su presencia en todas las épocas, culturas y etapas de la vida del ser humano. Por alguna razón, el juego ha sido una constante universal que no ha desaparecido ni en tiempos de guerra, catástrofes climáticas o enfermedad. Para Parlebas (2001) esto sería una ilusión ya que los juegos “no son universales sino singulares” (p. 452) en función de la sociedad en la que emergen. Navarro Adelantado (2002) coincide expresando que esta universalidad no puede engendrar una teoría universal acerca del juego ya que como construcción cultural, depende de la particularidad de cada contexto. Para estos dos autores, el rasgo de universalidad se relativizaría según las particularidades de las culturas.

Brougère (1998) sostiene que lo que caracteriza al juego no es tanto lo que se hace sino la manera en la que se hace: el carácter lúdico. Por ello, en su opinión tiene más importancia la interpretación que lo que se realiza, para definir una actividad como lúdica. La interpretación supone un marco cultural referencial, que en relación con el lenguaje asigna significado a las actividades consideradas lúdicas. En consecuencia, el juego es una interpretación de una determinada actividad a partir de rasgos culturales que permiten reconocerla y significarla.

Para ello se expresan algunos rasgos que permitan comprender la amplia variedad y gran complejidad con que se evidencia el juego. Navarro Adelantado (2002), en un intento de construir una teoría integradora, expresa un conjunto de afirmaciones que demuestran la generalidad y la especificidad del juego: a) Expresa humanidad (diferenciándose del juego de los animales), por lo que tiene una estrecha relación con las artes, las técnicas, los valores sociales, el pensamiento, las relaciones sociales, la comunicación. b) Constituye una realidad compleja, ya que responde a lo que le sucede a cada persona que participa (emociones, interpretaciones, resoluciones, acuerdos, etc.) y sus posibles interacciones contextuales. c) Es

una actividad integrada a otros sistemas de la vida humana. Desde esta perspectiva, el juego se entretiene con todas las actividades del hombre en un contexto cultural, imprimiéndole una “naturaleza de tarea construida, cultural, y de práctica multifuncional” (Navarro Adelantado, 2002, p. 49). d) Integra todos los aspectos de la persona (su historia, las emociones, la motricidad, los procesos intelectuales, las interpretaciones, las interacciones sociales, etc.). e) Es un elemento universal de la cultura, existente de manera particular en cada una de ellas. El juego es transmisor de cultura, reflejando “el carácter, la calidad y la naturaleza simbólica de las pautas” (Navarro Adelantado, 2002, p. 50) de relación, de comportamiento adquirido, que asume también formas de subsistencia, reorganización y perfeccionamiento. f) Acompaña al ser humano a lo largo de toda su existencia, adquiriendo formas particulares en cada etapa. Esta afirmación remite a salirse de una creencia extendida que lo reduce solo a la infancia, pudiendo comprender y visibilizar su existencia y significación en otros momentos de la vida. g) El juego y el jugar<sup>2</sup> se desarrollan en el “tiempo libre”<sup>3</sup>, desde una función compensatoria de las actividades obligatorias y/o del trabajo. En este sentido, a diferencia de Navarro Adelantado (2002), se considera que el juego es un ámbito de libertad, que supera el “tiempo liberado” (Munné, 1980) para desarrollar un “tiempo de libertad”, o mejor dicho, la libertad en el tiempo. Este rasgo, esencial en la comprensión del juego, es una de las preocupaciones de muchos/as docentes que incluyen el juego en ámbitos educativos, donde se genera la tensión entre libertad y condicionamiento. h) Es y puede ser una actividad de aprendizaje. Toda instancia de juego genera aprendizajes, procesos de desarrollo, de exploración, de reconfiguración, de perfeccionamiento, de creación. Esta conceptualización amplia de lo que es el juego, permite salirse de encasillamientos que restringirían la comprensión del tema.

A estas afirmaciones se puede agregar que el juego es un Derecho en numerosos documentos y acuerdos. A nivel internacional, en la Declaración de los Derechos del niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959), en su art. VII “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones”, y también a nivel nacional en la enunciación de leyes, como la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2015) en su art. 20 y la Ley 26206, de Educación Nacional, en sus art. 20 y 27.

En síntesis, se parte de la idea de considerar al juego mucho más que una actividad, más bien como una manifestación compleja (Morin, 1997) que es atravesada y, al mismo tiempo, definida en sus diferentes dimensiones: individual, social; comunitaria, como acción, actividad, actitud, expresión y comunicación; transmisión, transformación y creación de cultura: una construcción que parte de las personas, pero trasciende a ellas. Complejidad que

---

2 Se sostiene esta diferenciación en los términos utilizada por el autor, aunque no explicitada por él, acerca de su significado.

3 Se expresa en palabras del autor, aunque el trabajo difiere en la concepción de tiempo libre. En este caso, se coincide en que muchas veces el juego actúa en un tiempo liberado, compensatorio, y no en un tiempo de libertad.

se aleja del simplismo y del reduccionismo, acercándose al abordaje multidimensional, desde la idea de la imposibilidad de construir un conocimiento completo. El pensamiento complejo no evita el desafío, sino que invita a superarlo (Morin, 1997).

¿Por qué se aborda el juego en el campo de la EF? Es necesario reconocer que el juego es una manifestación humana que atraviesa muchas disciplinas y ciencias; en consecuencia, no es un área exclusiva de la EF, pero su abordaje posee una especificidad al considerarla una práctica corporal y un saber a ser aprendido.

A partir de una aproximación conceptual se comprende su incumbencia. La EF es una construcción cultural, que constituye un campo de saberes y de prácticas. Para Bracht (1996) es una práctica pedagógica y social que tematiza elementos la cultura corporal o de la cultura del movimiento, en el marco de un cuerpo de conocimientos que la constituyen. Crisorio (2009) sostiene que es una práctica que puede reflexionar sobre sí misma, crear sus propios objetos de estudio, los saberes de su propio campo disciplinar, en estrecha relación con la intervención, y que aborda dos dimensiones articuladas: el cuerpo y las prácticas corporales. Asimismo, cuestiona la denominación EF por ser restrictiva, proponiendo la de Educación Corporal (2015).

Se puede concebir como un campo de saberes y prácticas, que pedagogiza y problematiza diferentes recortes de la cultura corporal y que, al mismo tiempo, se configura como un área de estudio e investigación, de producción, reconstrucción y socialización del conocimiento. En este marco de la EF, el juego se constituye en una práctica corporal extendida en diferentes ámbitos, épocas, comunidades y sujetos, que se constituye como un contenido a enseñar y aprender.

### **Controversias en torno al juego en la EF**

La inclusión del juego en la educación y por consiguiente en la EF, ha generado en algunos momentos y ámbitos de discusión, la controversia acerca de su existencia en este medio. Sarlé (2006) explica que la brecha entre juego y educación generó dos posturas extremas: “jugar por jugar” y “jugar para” (p. 48). La primera postura considera que el juego debe estar centrado en sí mismo o debiera ser sólo un juego espontáneo, sin intervención docente, ya que no podría tener otras intenciones más allá del propio jugar, realizando una crítica al juego en el ámbito educativo. La segunda postura pondera al juego como estrategia metodológica para abordar determinados contenidos y objetivos, ajenos al juego mismo.

Estas posturas esgrimen sus fundamentos y justificaciones que debieran ser analizadas para repensar también el juego en la EF; para problematizar, revisar y replantear su abordaje, sus formas, sus intenciones, así como también las concepciones y valoraciones que subyacen,

explícitas e implícitas, con mayor o menor grado de conciencia de todos/as y cada uno/a de los/as PEF.

Es necesario explicitar algunos conceptos que se recuperan a lo largo del trabajo. Se podría distinguir dos apariciones diferentes del juego: el juego espontáneo y aquel que persigue objetivos educativos. Se considera “juego espontáneo” a aquellas situaciones lúdicas que surgen a partir de los/as propios/as jugadores/as, sin mediar ninguna intención educativa. Por ejemplo, los juegos que surgen en la plaza o en el recreo. Por otro lado, se denomina “propuesta lúdica” a toda planificación y propuesta de juego que presente el/la docente con fines educativos. Para Coppola (1996) una propuesta lúdica es el “proyecto de juego” con una intención educativa, una planificación de un juego que solo se va a convertir en juego cuando los/as destinatarios/as de la propuesta decidan jugar; o sea, cuando acepten la propuesta. Otros autores también usan esa denominación (Sarlé, 2001; Mendez Gimenez, 2003).

Para Nella (2011) cuando un/a PEF propone un juego existe una superposición de objetivos, los que persigue él/ella y lo/s que poseen los/as jugadores/as, como en un juego figura-fondo. Detecta diferencias irreconciliables entre ambos objetivos, por lo cual alguno de los dos no es logrado; en el caso de la EF, muchas veces es el de los/as jugadores/as, por una cuestión de poder. Cuando la predominancia de la intención del/la PEF atenta el placer, el disfrute, el fin de jugar, ello impide su concreción y percepción como juego para los/as protagonistas. Pero desde otra mirada, también podría existir la instancia en que los objetivos no sean contrapuestos, y que ambos, aún diferentes, puedan lograrse. En el caso de este trabajo, se pone el foco sobre las “propuestas lúdicas” generadas en la EF, analizadas desde las posibilidades y tensiones mencionadas, y sin perder de vista muchos juegos espontáneos que surgen paralela y simultáneamente en la clase.

### **Formas y funciones del juego en la EF**

El juego en ámbitos educativos, más precisamente en las clases de EF, se asume desde diferentes representaciones según los/as PEF. Rivero (2009) identifica diferentes concepciones acerca de ellas<sup>4</sup>:

- Como estrategia metodológica: se lo reconoce como una actividad divertida para abordar contenidos extrínsecos al juego como el desarrollo de capacidades motrices; por ejemplo la resistencia, la velocidad, o valores morales, como la honestidad y el respeto.
- Como contenido del eje temático deporte: donde se reconoce al juego como actividad preparadora para el desempeño en el deporte. Se concibe, en muchos casos, el juego como una parte del proceso que indefectiblemente termina en el deporte.

---

<sup>4</sup> Concepciones definidas a partir de la indagación entre Profesores de EF, en el nivel superior.

- Como contenido a través de juegos culturalmente reconocidos, como los juegos tradicionales y/o populares.
- Como un eje temático con reconocimiento del valor del juego en la misma actividad de jugar y en los procesos sociales e individuales, solo en un grupo reducido de PEF, sin ser explicitado claramente.

Las cuatro alternativas mencionadas se acercan y se alejan, se combinan y se diferencian, se tensionan y se complementan, generando nuevos núcleos de discusión para ser abordados. A partir del reconocimiento de estas posibilidades de inclusión del juego en la EF, se contempla que puedan existir otras funciones o modos de abordaje diferentes a los enunciados.

## **2.2 El Juego como saber y práctica de la EF**

¿Cómo se configura el juego como un saber de la EF? Para Crisorio (2003) es “preciso reconstruir el proceso mediante el cual se constituyó como práctica y como saber” (p. 10). Para definir “saber”, él mismo recupera palabras de Foucault (1996) y considera que es “la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan” (p.22). Completando la idea, Foucault (2008) lo define como

... aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, (...) es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos que trata el discurso (...) es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se define, se aplican y se transforman (se define por posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso) (p. 237-238).

Para Astolfi (1997) el saber es el resultado de un proceso de construcción, formalizado y objetivado, en el marco de una teoría o fundamento posible de ser expresado a través del lenguaje. Para Carusso y Dussel (1997) los saberes son conocimientos científicos pero también incluye a aquellos que no lo sean cuando son válidos, necesarios y eficaces. Son parte constituyente de las redes de experiencia de los sujetos y se van transformando con cada nueva experiencia. Nella (2009) reconoce el saber relacionado con el hacer y distingue que es posible poder explicar algo sin poder ejecutarlo, lo que abre nuevas dimensiones de análisis.

Nella (2009) entiende el juego como un “entramado de saberes” que posibilita su existencia. Al jugar, estos saberes interactúan generando un formato particular para cada situación. Esta idea se podría relacionar con la “cultura lúdica” de Brougère (1998) refiriéndose a aquellos esquemas y procedimientos que permiten la concreción del jugar, el marco desde donde se interpreta y constituye el juego. Esta cultura lúdica se produce en relación con otros y, simultáneamente, permitiría compartirlo. En esa línea, Nella (2009)

enumera las condiciones que posibilitan el jugar: a) la presencia de otra persona; b) la existencia de un significado cultural; c) el saber del juego transmitido por un adulto y d) la apropiación de un sistema simbólico, acciones ritualizadas y reglas de uso, transformándose en una práctica, en un saber jugar.

Comprender el juego como una práctica “impone” la necesidad de reflexionar sobre ese término. Bourdieu (2007) expresa la dificultad de “atrapar” la práctica en el lenguaje, por lo que podría tensionar esta relación entre práctica y saber: “No es fácil hablar de la práctica (...) en lo que ella tiene (...), de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso.” (p. 129). En este sentido, resalta las limitaciones del lenguaje en cuanto mecánico, lineal, estereotipado, para poder dar cuenta de las prácticas. A pesar de esta dificultad, se considera imprescindible retomar el discurso de los/as PEF para poder identificar esos saberes relativos al juego, aun reconociendo la limitación del lenguaje para expresarlos y la inabarcabilidad de la complejidad y la totalidad de la práctica lúdica que sucede en ese y en cada momento.

... las prácticas aparecen en ellas “habitadas por el pensamiento”, históricas, por ende políticas, conjugando elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos, requiriendo estudios minuciosos, exhaustivos, tanto sincrónicos como diacrónicos, tan rebeldes a la pura observación como a la mera interpretación (Crisorio, Rocha Bidegain, & Lescano, 2015, p. 20).

Entonces se hace indispensable considerarlos, a unos (los discursos) y a otras (las prácticas), para obtener una perspectiva que refleje la complejidad que constituye.

Las prácticas son, como define Foucault (citado en Crisorio, Rocha Bidegain, & Lescano, 2015) “formas de hacer, pensar, decir” (p.23). ¿Estas tres acciones podrán dar cuenta de las prácticas por separado? La idea de práctica lúdica engloba el saber sobre lo que se hace y cómo se hace, en cuanto a procedimientos y acciones para concretarlos, y también las mismas características propias del juego: las reglas, el placer, lo imprevisible, lo diferente, la ficción. Pero al mismo tiempo, abarca los sentires, la historia de cada uno/a, los rituales y las relaciones que se establecen entre los diferentes aspectos de esa práctica. Asimismo, comprende la instancia individual y subjetiva, así como todas las formas de construcción y resolución social.

### **2.3 Sobre el juego como contenido**

El abordaje del juego como contenido en EF implica la necesidad de clarificar sobre qué se está hablando. “Definir un contenido es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes.” (Gvitz & Palamidessi, 2002, p.18). Es una construcción social y cultural, indicado explícitamente como un mensaje. Bernstein afirma que consiste en “la creación de un nuevo producto cultural” (citado en Gvitz & Palamidessi, 2002, p. 34), a

partir de lo que él denomina un proceso de “reconceptualización” o de “transposición didáctica” como enuncia Chevallard (1997). Esto supone una serie de transformaciones de los saberes “originarios” a contenidos a enseñar y luego, a contenidos enseñados (Gvirtz & Palamidessi, 2002). En ese proceso, Gvirtz y Palamidessi (2002) sostienen que se producen dos traducciones sucesivas: a) la que tiene que ver con la simplificación o modificación de los saberes “originales”. En este caso, el juego como contenido no deriva de un saber científico a ser simplificado para facilitar el acceso a los/as estudiantes, sino de un saber/práctica propio de los sujetos, recuperado para ser resignificado y/o problematizado. b) La otra traducción, tiene que ver con un mensaje político o moral que siempre lo acompaña.

Conviene diferenciar dos momentos de la definición del contenido. El “contenido a enseñar” que es aquél que las autoridades reconocidas -en este caso reflejado en los Diseños Curriculares de Nación y de las Provincias-, enuncian y legitiman recortes de la cultura como contenidos básicos que deben enseñarse. El “contenido de la enseñanza” es aquello que efectivamente cada docente intenta transmitir a sus estudiantes. Para llegar a ese último escalón, el contenido a enseñar va sufriendo una serie de modificaciones y reconstrucciones desde lo que se debe enseñar, pasando por lo que se declara enseñar en las planificaciones, lo que se intenta enseñar, hasta que se concreta en la misma clase, denominado “contenido enseñado” (Gvirtz & Palamidessi, 2002). Chevallard (1997) nombra “transposición didáctica” a esas modificaciones que sufre el “saber sabio” para ser convertido en un “saber enseñado” a través de una adecuación a cada contexto, grupo o aprendiz.

Para Rodríguez (2008) los contenidos son saberes y haceres, son prácticas que pueden aparecer en el currículum; pero lo que en definitiva lo constituye como un contenido es la descripción e interpretación que de ellas se hacen. En consecuencia, es necesario reconocer otros aspectos que influyen en todo este proceso de reconstrucción que tienen que ver con el/la docente: sus concepciones, representaciones, historias y experiencias que permiten crear, pensar, proponer temas o elementos constituyentes de esos contenidos, al mismo tiempo que genera una práctica original en cada clase. Definir el contenido de la enseñanza explicitado en la planificación, requiere que sean identificados, seleccionados, interpretados y traducidos por cada docente en una resignificación particular del contenido a enseñar. Al mismo tiempo, vuelve a transformarse en la práctica misma de la clase: por las formas de abordaje que realiza el docente en conjunción con el producto de las interacciones entre los sujetos, los acontecimientos y las experiencias que se van sucediendo en ese momento.

En esta transformación, pueden surgir otros temas que se constituyen en el momento en contenido, pero que no habían sido previstos en la planificación. A veces, lo que se enseña o se cree estar enseñando, no coincide necesariamente con lo que se dice estar enseñando, ni

con lo que efectivamente se aprende. Se denominan contenidos “ocultos” a esos aspectos “que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitados como contenidos a enseñar” (Gvirtz & Palamidessi, 2002, p. 19).

Este trabajo se enfoca en la reconstrucción de ese proceso, a través de las planificaciones, reflexiones y opiniones de cada PEF sobre el mismo. El recorrido continúa en el abordaje que se constituye en la clase, considerando que el qué y el cómo en interrelación, constituyen ese contenido. Nicholls y Nicholls (citados por Kopelovich, 2015) resaltan la estrecha relación entre contenido y método, incluso con cierta dificultad en identificar dónde comienza uno y termina otro. El cómo se constituye el juego como contenido en la clase no es un aspecto menor; en parte es la concreción misma del contenido.

Para Rozengardt (2006) el contenido que se constituye finalmente en esa práctica de manera compleja

... está conformado por las tareas planteadas, las palabras dichas y las no dichas, los gestos, los valores que se expresan en la organización de la enseñanza, en el sentido y el modo de evaluar. Está en las respuestas a las demandas de los alumnos, en los escenarios que se montan para que se produzcan los intercambios educativos, en el uso del tiempo y el espacio, en el valor y las funciones esperadas del otro y de sí mismo, en la idea de ciudadanía o de consumidor que se genera, en el lugar de la competencia y la colaboración, en el papel que se le otorga a la inteligencia de los alumnos, a sus saberes previos, a su lengua, a su cultura y al lugar que se reserva el profesor. (s/p)

La inclusión del juego como contenido de la EF en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (2012) desarrolla el eje “Prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros”, que puede ser analizado desde varias ópticas. Por un lado, se plantea su reconocimiento como producción cultural válido para ser enseñado, lo cual viabilizaría su abordaje. También puede suponer la existencia de saberes, tanto de los/as docentes como de los/as estudiantes, concibiéndolos partícipes en esa construcción. Por otro lado, para Galak (2017) podría entenderse como una “curricularización” bajo lógicas educativas institucionalizadas, “cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos, de modos de ser y modos de hacer correctos (y por ende, de aquellos incorrectos)” (p.192).

Para Sarlé (2010) el juego es una expresión cultural que demanda ser enseñado y, en consecuencia, construirlo como un contenido. Este contenido debe ser planificado, tanto en los tiempos y espacios, materiales e incluso las estrategias y las mediaciones a desarrollar para garantizar la constitución del juego. Aquí vale la pena reconocer la expresión de Nella (2011) cuando habla del juego como un contenido “inútil”, que se aleja de la idea de “productividad”, de aprender “en serio”. Es probable que esta concepción de “improductivo” sea la misma causa que dificulta su configuración como contenido, lo cual lleva a muchos/as PEF a usarlo

solo como estrategia metodológica para abordar otros contenidos mejor valorados. Esta posibilidad de aprovechar el juego como estrategia metodológica se encuentra extendida en muchas prácticas de EF y, por mucho tiempo, permitió la existencia del juego en los espacios educativos. Esta puerta de ingreso y al mismo tiempo lugar de permanencia del juego en la educación, hoy puede ser uno de los escollos más difíciles de salvar para desarrollar el juego como un contenido de EF. Por otro lado, Rivero (2009) reconoce que

El problema radica en que el jugar por jugar, es un objeto difícil de justificar, porque al representar una forma de movimiento que raya el límite entre lo instintivo y lo aprendido, y al conocerlo en el seno familiar, pareciera ser que no requiere necesariamente de la intervención del profesor (p. 5).

El hecho de que el juego se desarrolle de manera espontánea, en la cotidianidad de cada persona, impregnada de diversión, alegría, sorpresa y libertad, sin necesidad de intervención de adulto alguno, dificulta el reconocimiento y por qué no, la valoración de su inclusión como contenido.

Los/as PEF recurren a algunos tipos de juego de manera más recurrente que a otros. Algunas clasificaciones aparecen, tal vez en una búsqueda por organizar los tipos de juegos. También podría considerarse, una calificación (más que clasificación) de juegos, no desde criterios excluyentes, sino resaltando ciertos rasgos o características que son la razón para su inclusión en la propuesta pedagógica. Algunos/as autores/as coinciden en reconocer que el juego inherente a la Educación Física es el Juego Motor (Navarro Adelantado, 2002; Rivero, 2008). En este sentido Rivero (2008) expresa que implica un movimiento corporal de los jugadores, pero reconoce la dificultad para identificar cuál es el porcentaje mínimo de movimiento que debería tener para ser considerado como tal. La relación entre el juego y el movimiento como eje central de su inclusión en el campo de la EF debiera, al menos, ser reconsiderada. En esa línea, en un intento de aclarar el concepto afirma que el juego motor demanda un compromiso corporal en función de las posibilidades de movimiento de los jugadores (Rivero, 2008). El término “compromiso corporal” puede permitir una comprensión más amplia del término de “juego motor”. Pero se podría continuar preguntando, ¿existirá algún juego donde el cuerpo no esté comprometido? Difícil tarea es delimitar cuál es “el” juego inherente a la EF. El compromiso corporal estaría presente en un quemado, en una atrapadita, pero también en un juego de bolitas, en un juego perceptivo o incluso el ajedrez.

Desde otra línea, el juego reconocido como una práctica corporal y cultural, remite a pensarlo desde una concepción más amplia, que permite albergar toda la diversidad de posibilidades de juego. Rivero (2008) expresa que al interior del juego como contenido de la EF<sup>5</sup>, se identifican el juego expresivo, el juego deportivo y el juego popular. Ella sostiene que

---

<sup>5</sup> Refiriéndose a los/as docentes formadores de EF que participaron en su investigación.

los juegos expresivos son aquellas actividades en las que cada persona se muestra, se manifiesta de diferentes maneras reflejando su ser, su procesamiento del mundo, sus ideas, emociones. “Es un juego consigo mismo en el que el jugador es sujeto y objeto del juego, es jugador y juguete, expresa significados y en ellos se descubre” (parr 12). Esta mirada podría referir al juego como contenido en sí mismo, ya que se tratarían de características propias del juego y el eje residiría en la vivencia y experiencia que en él se genera. Pero luego completa la idea reconociendo objetivos en este tipo de propuestas: estimular la capacidad expresiva a través del cuerpo, crear nuevos vínculos e interpretar personajes. En su opinión, de este modo el juego expresivo aparece bajo las líneas de expresión corporal, la danza y el teatro. En esta afirmación, el límite entre el contenido y la estrategia metodológica para abordar otros contenidos se difumina, perdiendo claridad en relación a dónde comienza uno y termina otro.

También reconoce Rivero (2009) que los PEF identifican el juego deportivo como una práctica social en la que los jugadores conforman equipos y juegan según reglas inspiradas en un deporte pero flexibles para adaptarse a las condiciones materiales. El juego deportivo responde a objetivos que se orientan hacia la educación, a la adecuación de los sujetos a ciertas normas de comportamiento social o hacia la estimulación de las habilidades adquiridas para respetar o transgredir las reglas comunes a todos. Desde esta perspectiva el juego deportivo quedaría subyugado al deporte, por lo que sería una estrategia metodológica para abordar ese contenido: el deporte. Pero por otro lado, ese juego deportivo podría distanciarse del deporte y acercarse al juego desde una posibilidad transgresora, creadora y cuestionadora de las imposiciones dominantes que cotidianamente transmite. Allí se acercaría, tal vez, a la idea de juego como contenido.

Para cerrar esta categoría, afirma Rivero (2009) que el tercer tipo de juego reconocido es el juego popular como aquella actividad donde el intercambio social es esencial para alejarse de la vida real. Desde su perspectiva, el juego popular sería una forma avanzada del juego expresivo que le permite al jugador socializar sus expresiones y emociones para que otra persona las reconozca y experimente con él. Respondería a objetivos como aprender a jugar con otros, modificar elementos del juego, divertirse, tolerar y disfrutar de la incertidumbre de jugar.

Hasta aquí, en algunos casos, los límites entre el juego como contenido y el juego como medio se diluyen, se superponen, generando “aparentes tensiones”. El abordaje del juego para acceder al deporte, al teatro o a la danza, podría analizarse de dos maneras. Por un lado, expresa la fragilidad de reconocer al juego la posibilidad de desarrollarse en sus propias características y, en consecuencia, parecería que debe apelar a otras disciplinas o formas culturales legitimadas social y educativamente. Por otro lado, podría reconocerse en el juego

el poder de generar las condiciones de motivación y placer para el abordaje de otros contenidos, que no se niega ni se discute. La crítica sería que esa consideración fuera el único argumento de la presencia del juego.

Una de las propuestas que aparecen en las clases de EF son los juegos tradicionales, definidos como aquellas manifestaciones y producciones culturales que se mantienen a lo largo del tiempo, cuya transmisión es generalmente oral (Ofèle, 1999). Existen numerosas publicaciones que describen o explican los juegos tradicionales de algunas regiones en particular, en un intento de rescatar esas prácticas lúdicas del olvido. Carral (2012) reconoce el juego como prácticas culturales populares y sostiene que los juegos populares y/o tradicionales tienen rasgos y potencialidades suficientes para convertirlos en contenidos de la EF. Aquí podríamos identificar algunos puntos de contacto con la última categoría que plantea Rivero (2008), aunque ella no menciona explícitamente a los juegos tradicionales dentro de la misma.

Para Carral (2012) los juegos populares son expresiones lúdicas que “son conocidas, valoradas y transformadas por una comunidad, un barrio, un grupo o una escuela (...), tienen la virtud de convocar elementos de identidad y posibilitan el encuentro creativo de los sujetos” (p. 15-16). Desde una mirada educativa, ella reconoce una doble trascendencia. Por un lado como una manifestación cultural propia de una comunidad y aceptada por la escuela. Por otro lado, por la posibilidad de la enseñanza de los juegos y la formación de los/as jugadores/as mediante procesos pedagógicos.

Los juegos autóctonos o juegos de pueblos originarios han resurgido a la par del rescate y revalorización de las culturas de pueblos nativos de nuestro país. Para Carral (2012), “es de especial interés educativo, reconocer y valorar los juegos de los pueblos originarios de nuestro territorio (...). Es una manera, al alcance de la escuela, de aportar a la reconstrucción de la identidad y la dignidad de nuestro pueblo” (p. 16). Las posibilidades son muchas y enriquecen el saber de cada persona en un reencuentro de su propia historia. Una dificultad estriba en la escasa información sobre este tema reduciéndose a descripciones de unos pocos juegos, solo de algunas comunidades o pueblos y sin mayor fundamento, más que el que pueda realizar el/la docente a partir de otros conocimientos. ¿Esto será consecuencia de una hegemonía cultural que invisibiliza ciertas culturas que han sido menospreciadas durante largo tiempo? Otra dificultad yace en la globalización y la influencia de otras culturas que mixturán las mismas prácticas. Césaró (2013) entiende que las prácticas lúdicas debieran ser pensadas desde dinámicas culturales complejas e incluso rescata la posibilidad de encontrar un valor no reproductivo de las lógicas dominantes si se interpela desde el interior de las prácticas, contribuyendo al conocimiento de los pueblos originarios desde un sentido amplio: desde su

historia y sus representaciones actuales. ¿Se abordan estos juegos en las clases de Educación Física? ¿Cómo? ¿Qué dificultades y posibilidades se identifican?

Otra categoría que se entrelaza con la anterior es la de los juegos regionales: aquellos juegos típicos de una zona, provincia, país en particular. La extensión de nuestro país, las subculturas regionales, la idiosincrasia de las poblaciones, la incidencia de poblaciones inmigrantes que particularizan una zona entre otras influencias, genera una variedad a lo largo del territorio que merece ser rescatada, reconocida y resignificada. “Conocer y jugar juegos de otras regiones o épocas puede colaborar en la comprensión de los modos de ser, de pensar y de actuar de los otros”, expresa Carral (2012, p. 17). Poseen un gran potencial para valorar la diferencia y enriquecerse uno mismo y el grupo, incluso animándose a la transformación.

Otra estructura de juego observada y expresada no solo en los Diseños Curriculares, sino también en las planificaciones y en los discursos de los/as PEF es la de los juegos cooperativos. Son aquellos juegos donde dos o más jugadores no compiten entre sí, sino que buscan lograr el objetivo del juego en forma conjunta. El objetivo puede ser una dificultad a vencer, un obstáculo a superar o una condición a lograr. La estructura lúdica manifiesta una lógica diferente a la del juego competitivo, por lo que resulta un desafío para vivenciar otro tipo de juego, con demandas que implican creación y búsqueda de nuevas posibilidades de solución en función de cada grupo. Orlick (1995) rescata que estos juegos giran en torno a varias libertades: de competir, de excluir, de agredir, para crear y para elegir. En este sentido, algunos/as PEF se animan a ampliar los horizontes, en función de estructuras lúdicas menos frecuentes de encontrar.

Como se ha rescatado, algunos/as autores expresan varias posibilidades de abordar el juego como contenido en la EF. Éstas son las formas más reconocidas y abordadas. Por su lado, Rivero (2008) afirma que en el transcurso de la vida escolar, los/as PEF van orientado las propuestas hacia juegos socialmente reconocidos, y considera que eso explica la preferencia de ciertos juegos y modos de jugar. En esta línea, Pavía (2010) reconoce que “la escuela cristaliza ciertas formas predominantes de juegos y un modo dominante de jugar” (p.98). Es imperante realizar una revisión crítica sobre estas hegemonías que atentan contra la creación y transformación dentro de las prácticas lúdicas.

## **2.4 Algunas precisiones conceptuales**

Ya se ha mencionado anteriormente la dificultad para definir el juego. A pesar de ello, se intenta aproximar a una idea, que no intenta ser cerrada ni acabada, sino que induzca a reflexionar, cuestionar y repensar este concepto. Es casi inevitable mencionar la definición de Huizinga (1972) quien sostiene:

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 real (p.26).

En su obra, este autor le asigna un sentido amplio, relacionando y extendiendo el concepto a representaciones sacras, festejos y rituales comunitarios, contiendas judiciales, luchas, poesía, filosofía y arte, entre otras tantas expresiones de cultura. Se asume este concepto como inicial, no solo por ser una de las primeras obras que lo aborda, sino también por su amplitud conceptual. Esta idea general de juego es el sentido más asumido entre los/as PEF y es la denominación más recurrente en el Diseño Curricular de Nivel Primario (2012).

Dada la dificultad de resolver el problema de la definición, se plantea la “necesidad de buscar ‘criterios’ operativos que permitan discriminar las diferentes actividades lúdicas en función de sus contextos de uso más que enunciar una serie de características específicas cuya presencia o ausencia determine la existencia del juego” (Sarlé, 2006, p. 37). La complejidad y diversidad de situaciones que pueden ser consideradas juego obliga a centrar la mirada en esas actividades lúdicas para conocerlas.

Al bucear por algunas investigaciones, aparecen nociones que distinguen algunos aspectos dentro de la misma idea general del juego. En principio se podrían recuperar dos conceptos diferentes, relacionados entre sí que bajo diversos nombres, según cada autor, encuentran cierta coincidencia en su significado. Parlebás (2001) diferencia la “lógica interna” que está dada por las reglas del juego -definiendo el espacio, los tiempos y los modos de interacción-, de la “lógica externa” que puede ser interpretada desde afuera, cuando se atribuyen significados diferentes, nuevos, insólitos. Se relaciona con la actitud, con el status social, con representaciones de tipo psicológico. “Es una ‘provocación’ que se halla en el origen de los comportamientos ilógicos suscitados por la lógica del juego, pues la paradoja y el efecto perverso lúdico nacen en esta grieta en la que se hunde la lógica externa” (Parlebas, 2001, p. 308).

Sarlé (2006) recupera la idea de “parecidos de familia” o “formato”, que refiere a las propiedades y características similares de los juegos en relación a su estructura profunda. Asimismo, recupera a Brougère (1998) para diferenciar el juego que puede existir más allá del jugador, expresado como un sistema de reglas codificadas que los diferencian uno de otro o como un objeto en particular que lo define, del “hecho de jugar”, que supone jugadores/as con significaciones y sentidos en contextos particulares.

Pavía (2006) diferencia la “forma” y el “modo”. La “forma” se refiere a la actividad reconocible, la apariencia singular de cada juego, la configuración que lo identifica. El “modo”, es un aspecto más subjetivo, la manera particular que el/la jugador/a juega. Se

relaciona con la actitud, el deseo y la disposición a jugar. Henriot (1983, citado en Auciello, 1997) enuncia que “Al juego tomado como estructura se opone el jugar definido como acto del sujeto jugante” (p.18). Auciello (1997) recupera la idea de “función lúdica”, diferenciando “qué y cómo es el juego” y “qué significa para el que juega” (Auciello, 1997, p. 19). Desde concepciones similares, varios autores diferencian “el juego” de “el jugar”. Nella (2009) define “el juego” como una práctica con una configuración particular y organizada, que prevé y regula las acciones y comportamientos de los jugadores, posibles dentro del mismo. En cambio “el jugar” es la manera particular del sujeto jugador de ponerse en situación de juego. Implican las decisiones, los acuerdos, las emociones que se experimentan en esa situación. Sarlé (2011) se refiere al jugar como un modo de construcción del ser, una experiencia sensible donde aparecen cualidades psíquicas y emocionales y se pone de manifiesto el carácter del jugador; es un modo donde el sujeto se acerca al mundo, se expresa de forma única y personal. Carral (2012) diferencia “los juegos” de “el jugar”, definiendo a éste último como la forma particular del hacer, el sentir, el pensar del sujeto que juega en libertad; es la actitud lúdica que el/la jugador/a asume en el encuentro de la actividad, el juego, y el placer y el deseo con que se entrega.

Rivero (2011) distingue al mismo tiempo en el jugar, no solo la actitud lúdica (de tono personal y subjetivo), sino también “lo lúdico”. Lo lúdico excede al juego, remite a una actitud de los participantes independientemente de la actividad que lo origine. Para ella lo lúdico es diversión, es apariencia porque implica una ruptura con ciertas convenciones de la realidad, es acción colectiva con otros/as jugadores, combina las acciones verbales y corporales con intención comunicativa y su valor educativo radica en la experiencia de jugar. También define la “ludicidad” como aquella combinación entre lo corporal y lo lingüístico en relación con el otro, resaltando el aspecto social.

Otro concepto que aparece en una línea similar a la anterior es el de “práctica lúdica”, que según Enriz (2014)

... permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas de tal modo por los sujetos que las desarrollan. Práctica en tanto tiene como interlocutores centrales a los sujetos que la constituyen y son constituidas por ésta. Porque el juego, como toda experiencia, produce transformaciones, es transformadora de los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos (p.18-19).

Esta noción extendería los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando la manera de aproximarse de los sujetos a esa práctica (Enriz, 2014, p.23), que bien podría tener su correlación con los términos “el jugar” y “lo lúdico”.

## 2.5 Estructura y experiencia lúdica

Aun reconociendo que pueden existir pequeñas diferencias conceptuales entre los autores, se pueden encontrar similitudes o puntos de encuentro entre ellas. Se podría diferenciar la estructura lúdica de la experiencia lúdica. Existe una coincidencia en reconocer una estructura básica en los juegos, que los diferenciaría unos de otros, al mismo tiempo que le otorgaría identidad a cada uno de ellos permitiendo su permanencia en el tiempo y su repetición, independientemente del grupo, el lugar o el momento en el que se juegue. Esta estructura dependería de las reglas de cada juego que definen el objetivo, los espacios, tiempos y relaciones entre los jugadores. Permitiría reconocer “la escondida” que juegan niños/as de Jujuy o de Córdoba, la que practicaron los actuales abuelos en su niñez y las que los/as profesores/as proponen en las clases. Este es el aspecto que más se ha abordado en el estudio del juego. Por otro lado, se podría definir la experiencia lúdica en una primera aproximación<sup>6</sup>, como la manera particular de percibir, sentir, pensar de cada jugador/a en el juego; ese modo personal de apropiación que se evidencia en las expresiones, las decisiones, las relaciones que se particularizan en cada situación lúdica. Se centra en el sujeto, en tanto jugador/a y configurador del juego. Todos/as los/as niños/as han jugado alguna vez a las escondidas, pero cada uno/a lo experimentó, lo jugó, lo sintió, lo constituyó con un otro; de alguna manera, irreplicable. Analizar este aspecto y reconocerlo en el juego, es más complejo porque no todo es observable ni evidente. Algunas posibilidades que podrían dar cuenta de este aspecto, no cerradas, ni restrictivas, podrían ser: el reconocimiento de gestos y expresiones, emociones manifestadas o las acciones contextualizadas, entre otras.

Estos dos aspectos diferenciados por los/as autores mencionados, se relacionan entre sí. Se podría afirmar que la estructura lúdica condiciona algunas experiencias lúdicas (aunque no siempre), del mismo modo que esas experiencias configuran o modifican las estructuras. Es menester considerar estos aspectos como partes de un todo, de un sistema de relaciones que se definen y transforman mutuamente. No podrían ser dos aspectos analizados de manera aislada porque la modificación de uno afecta al otro en ambos sentidos. Las reglas, elemento fácilmente identificable que constituye la estructura reconocible del juego, pueden verse modificadas, resignificadas, flexibilizadas en el transcurso de la experiencia lúdica, producto de las decisiones, de las definiciones, a veces no muy claras, que van siendo en ese transcurrir, en la propia dinámica personal y grupal del juego.

Caillois (1986) reconoce dos modos de jugar ubicados en polos opuestos, por donde transitan los diferentes tipos de juegos, la *paidia* y el *ludus*. La *paidia*, refiere a una “capacidad primaria de improvisación y alegría” (p. 64), que “manifiesta una agitación

---

<sup>6</sup> Que luego se retoma y complejiza en las conclusiones.

inmediata y desordenada, una recreación espontánea y relajada, (...) de carácter improvisado y descompuesto” (p. 66), que indicaría un menor grado de organización y certidumbre. El *ludus* refiere al modo de jugar donde predomina la organización planteada desde las reglas, los convencionalismos y las técnicas. Rivero (2011), recuperando estas ideas, enuncia que el

... concepto de juego, encierra en su construcción morfológica la potencia de expresar dos ideas: la de conocimiento aprendido, donde se filtra el concepto de regla, lo instituido, la actividad, el *jocus*, y la incertidumbre, contingencia, la posibilidad de que algo suceda o no suceda, lo instituyente, la acción, el *ludus* (p. 209).

En este caso, el concepto de *ludus* se identifica en sentido contrario al definido por Caillois (1986). Estos dos componentes, se tironean y tensionan, a veces con mayor predominancia de una sobre otra, nunca de manera estática. El proceso de jugar implica la construcción y deconstrucción, la repetición y la modificación, la imitación y la creación, la libertad y la convención, por recuperar juegos de palabras que lejos están de poder cubrir el amplio espectro que implica.

## CAPÍTULO 3

### ACERCA DE LOS FUNDAMENTOS DEL JUEGO COMO CONTENIDO

Para realizar el análisis en un primer momento, el discurso de las planificaciones orienta la dirección y los temas a abordar; se buscan continuidades y rupturas entre los documentos, para luego completar y contrastar con lo dicho en las entrevistas y lo observado en las prácticas. Este ordenamiento se recupera en función de una lógica (no la única) que se inicia con la planificación anual, para luego concretarse en la práctica. Para el análisis se utilizan las partes constitutivas y recurrentes de las planificaciones en foco: fundamentación, objetivos y contenidos. El primer eje desarrollado en este capítulo es el de los fundamentos. ¿Cuáles son los argumentos que esgrimen?

#### 3.1 Múltiples influencias y concepciones

Los fundamentos expresados en las planificaciones de los/as PEF seleccionados/as son variados. Algunas ideas se encuentran de manera recurrente y otras son particulares de cada planificación. Algunas retoman sugerencias e ideas del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba y otros retoman otras fuentes de información, con un grado variable de creación o reproducción. Para Gvirtz y Palamidessi (2002) la planificación se realiza en un marco social, institucional, cultural y político, que condiciona su construcción. “El currículum y el funcionamiento institucional definen un marco bastante estrecho acerca de lo que se debe (o se puede) y de lo que no se debe (o no se puede) hacer en la escuela.” (p. 178), pero los límites son modificables y flexibles, por lo que los/as docentes se adecuan o “le encuentran la vuelta” para realizar lo que se proponen en ese marco. Los distintos niveles de decisión y diseño que funcionan en el sistema educativo como lo son la macropolítica y la administración del sistema educativo, la institución, la situación de enseñanza y los textos utilizados generan un condicionamiento variable (Gvirtz & Palamidessi, 2002).

En las planificaciones y proyectos se detectan influencias desde todos los niveles y en diferentes grados. El influjo reconocido en una primera instancia, es el de algunos documentos oficiales, como los Diseños Curriculares de la Nación (Ministerio de Educación, 2007) y, especialmente, de la Provincia de Córdoba (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación., 2012). De alguna manera sugieren y condicionan ciertas

definiciones/construcciones de los/as PEF con respecto a la inclusión del juego como contenido. Por un lado, el reconocimiento oficial del juego en el Diseño Curricular visibiliza y expresa una posibilidad, una sugerencia que es retomada por muchos/as PEF. Por otro lado surge la pregunta acerca de cuáles son las limitaciones expresadas, implícitas o subyacentes, que podrían estar actuando en esa definición/construcción. Se hace necesario pensar, o al menos preguntarse, en qué medida se homogeneiza la construcción del saber/contenido a través del discurso oficial. ¿Se podrá en ese marco generar una propuesta creativa, innovadora y significativa?

Desde Foucault (2004) podrían recuperarse dos posturas: “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función (...), dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.” (p. 14). Según él, el control puede estar supeditado a la exclusión, la prohibición y la verdad. En este trabajo cabe preguntarse ¿qué es lo que queda excluido en torno al juego en el discurso oficial? ¿Existirían prohibiciones, implícitas y/o explícitas? ¿Cuáles son las “verdades” sostenidas y cuáles las “falsedades/locuras” desestimadas? No es la intención profundizar sobre estas preguntas, pero sí advertir sobre las limitaciones con las que se trabaja, tanto en la producción de las planificaciones, como la de esta investigación. La segunda postura expresa que “el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición; (...) y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene” (Foucault, 2004, p. 13). Esta afirmación abre la puerta a la posibilidad de que los/as PEF solo tomen la propuesta como punto de partida, como ideas disparadoras, para desde allí desplegar la imaginación construyendo diferentes formas de construcción del saber del juego.

La Planificación Anual, presentada por una de las PEF, era una copia textual de los contenidos propuestos por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2012), sin fundamentación, objetivos, ni elaboración aparente por parte de ella. Esta planificación ha sido descartada para su análisis, pero remite a una revisión de algunas dificultades que podrían estar obstaculizando su construcción.

“Cuando vos me pediste la planificación, y luego de nuestra charla, la verdad es que no sabía muy bien como era. Me fui a ver los lineamientos y no sabía cómo ponerlo..., ni que hacer..., así que lo copié textual. Pensé que así estaba bien.” (Entrev. a A<sup>7</sup>).

Para algunos/as PEF, el Diseño Curricular es una prescripción a cumplir con escasa información de cómo hacerlo. Para otros/as, pueden ser enunciados para seleccionar, una guía orientadora o disparadores para construir a partir de ellos. De todas maneras, planificar el

<sup>7</sup> Respuesta brindada por la docente, frente a la pregunta de por qué había entregado esa copia, que no era su planificación anual (porque no respondía a los requerimientos que demanda la institución) en ese momento.

juego como contenido requiere saberes no solo didácticos, sino también específicos del tema. A continuación se exponen y analizan algunos de esos argumentos, enfoques y posibilidades.

### **A. El Juego como producción cultural**

En la mayoría de las planificaciones<sup>8</sup>, se explicitó el reconocimiento del juego como una producción cultural que caracteriza un pueblo, una comunidad y un momento histórico particular.

“Además considero pertinente realizar algunos conceptos para comprender la relación entre identidad individual-identidad cultural- cultural y juego (...) recuperando ideas de Bonetti J. P. (1993), “CULTURA: es creación, todo lo que el hombre crea, sea material, sea intelectual o plástico, se le puede definir como la cultura de un pueblo. El hombre es el único animal que recrea el juego, le pone sentimientos, emociones, afectividad, historia personal y comunitaria. Este tipo de elementos posibilita la repetición, que permite la creación de símbolos, la memoria colectiva, la creación de pautas culturales, la identidad grupal. Los juegos expresan una realidad socio-económica, expresan la sociedad y su momento histórico. 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 los fundamentos de esta planificación se reconocen diferentes relaciones del juego con la cultura y con los seres humanos como generadores de ella: como producción cultural, como manifestación personal y como un signo de identidad, individual y cultural, concepciones que se analizan a continuación.

Como producción cultural, se lo concibe como creación del ser humano, de un pueblo, de una comunidad. Aquí se pueden reconocer dos vertientes: una de ellas como expresión, al manifestar valores, costumbres, creencias, sentidos, sentimiento y normas de la sociedad y su momento histórico; y la otra, como creación al propiciar la producción de símbolos, de nuevas pautas culturales, la memoria colectiva y la identidad grupal. La primera permitiría la transmisión de cultura y la segunda la creación<sup>9</sup>-producción de nuevas formas culturales.

Son varios los autores que establecen esta relación. Huizinga (1968) resaltó “que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de cultura” (p.17). Brougère (1998), por su lado, cuestiona esta idea del juego como fuente de cultura relativizando esta postura, ya que no genera cultura sino que se desarrolla en su marco, generando referencias y significaciones que le dan sentido y reconocimiento a la actividad lúdica. Este autor reconoce que el juego es el lugar de construcción de una cultura lúdica.

Navarro Adelantado (2002) lo menciona como un elemento universal de la cultura, existente de manera particular en cada una de ellas. Coincidiendo con Parlebas (2001) sostiene que los juegos son singulares en función de la sociedad de la que emergen. Al mismo tiempo, como en el fundamento analizado, lo define como un transmisor de cultura, reflejando

<sup>8</sup> En 3 de 4 planificaciones, siendo la cuarta no tenida en cuenta porque es una copia de lo que expresa el diseño curricular.

<sup>9</sup> Creación en el sentido que Chomsky le asigna, desarrollado en Brougère (1998). Para este autor hay dos tipos de creatividad, aquella que modifica las reglas, frecuentemente considerada por exclusión a la otra, y aquella que es engendrada por las reglas mismas.

“el carácter, la calidad y la naturaleza simbólica de las pautas” (Navarro Adelantado, 2002, pág. 50).

Si se considerara el juego solo desde la perspectiva expresiva o de su función de transmisión de cultura se podría correr el riesgo de concebir el juego como un producto cultural acabado, a ser reproducido, repetido o transmitido. Esto podría generar dos consecuencias: concebir que la cultura solo debe ser transmitida, perpetuando la hegemonía existente y sin intención de cuestionar, rebelarse o transformar. Por otro lado, podría desconocer la esencialidad del sujeto que interviene, su protagonismo, en tanto jugador/a, y al mismo tiempo, creador del jugar. En algunas clases de EF, esto se evidencia en el intento de que se aprendan juegos definidos de antemano, sin posibilidad de modificación, como algo predeterminado a ser ejecutado, repetido y jugado de una sola manera, “única” o “correcta”. Esto no se identifica en los fundamentos de esta planificación, sino por el contrario, se reconoce la íntima relación entre la transmisión y la creación/modificación de la cultura en y a través del juego, en un interjuego dinámico y constante entre estas dos funciones. Al mismo tiempo, también considera la centralidad del sujeto, único creador/recreador de situaciones de juego, fuente de sentimientos y emociones, historias y experiencias personales y sociales; en síntesis, de subjetividad y comunidad, que da pie para analizar la siguiente relación.

### **B. El juego como manifestación de los sujetos**

Otra concepción complementaria es considerarlo como una manifestación personal que incluye sentimientos, emociones, afectividad y la propia historia del sujeto, donde se va configurando, transmitiendo, internalizando, transformando, a sí mismo, simultáneamente, con la posibilidad de la creación o modificación de pautas culturales. En esta línea argumentativa, Huizinga (1968) reconoce al juego como “imprescindible para la persona (...) por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural.” (p.21).

En el caso de la planificación analizada, en una mirada detallista se pueden detectar posibles tensiones. Al decir “le pone sentimientos, emociones, afectividad” se lo podría interpretar como accesorios del juego o podría considerarse que éstos, junto a otros, son los componentes que configuran el juego. Esto podría generar una diferencia de abordaje en las clases de EF: en el primer caso, se le reconocería la capacidad expresiva, por lo cual se considera una estrategia metodológica para abordarla; en el segundo caso, se puede asumir el juego como contenido, donde uno de los aspectos a abordar sería la expresividad como rasgo definitorio de algunos tipos de juego.

El reconocer el juego como manifestación personal podría considerar la constitución del juego a partir de los jugadores: sin ellos el juego no existiría, sólo podrían existir materiales (una pelota solo sería eso pero no podría convertirse en elemento de juego sin un jugador) o relatos de juegos que no se convertirían en uno hasta que una o varias personas lo efectivizaran. Se extiende la mirada hasta el sujeto que juega, y éste en su relación con los/as otros/as jugadores/as como motor generador de esa práctica lúdica.

Son varios los/as autores/as que distinguen la estructura del juego de las acciones, sentidos, sentimientos particulares de cada persona en el juego. Parlebas (2001) lo denomina “lógica externa” a la experiencia lúdica de los sujetos; Pavía (2006) define el “modo” como la actitud, el deseo y la disposición; o sea, la manera particular con que cada jugador juega; Nella (2009), Sarlé (2011) y Carral (2012) señalan “el jugar” como la forma particular de pensar, decidir, hacer, sentir, en definitiva de abordar la situación de juego; Rivero (2011) lo diferencia de la “actitud lúdica” como la disposición del jugador frente al juego. Son muchos los puntos en común, aunque las denominaciones difieran.

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

Una concepción que mira esta relación intrínseca, de lo subjetivo y lo social, lo individual y lo comunitario, lo define también como un signo de identidad, individual y cultural. Esta idea se conjuga con las dos miradas anteriores, como un punto de encuentro, de influencia recíproca, casi indivisible: la identidad colectiva a partir del primer punto analizado, y la identidad individual, derivada del segundo. ¿Es posible la existencia de uno sin el otro?

Se lo define como un signo de identidad ya que se distinguen rasgos en cada situación de juego que son propios y particulares a un contexto (histórico, cultural, regional, etc.) y a cada una de las personas que intervienen. Esos rasgos los definen y singularizan no sólo al individuo, como ser único e irrepetible, sino al grupo, a la comunidad. Esta idea se encuentra en sintonía con la singularidad que asume el juego en cada sujeto, situación y contexto/sociedad (Parlebas, 2001; Navarro Adelantado, 2002). La expresividad, derivada de la condición recíproca entre el juego y la cultura, refleja y constituye la identidad.

Brougère (1998) sostiene que la cultura y, en particular la cultura lúdica, se generan a partir de las interacciones sociales. Toda interacción supone la existencia de significaciones compartidas, que indefectiblemente recuperan los saberes y experiencias personales para conjugarse y resignificarse en relación con las de otras personas. Al mismo tiempo, esas significaciones dependen y son condicionadas por la propia cultura, en la cual se han desarrollado los sujetos intervinientes.

Aquí aparece otro aspecto relevante: lo social, vínculo importante en la constitución del juego e imprescindible en la construcción de la cultura, que será rescatado y analizado más adelante. En este caso en particular, la PEF considera que la recuperación de los juegos de los pueblos originarios<sup>10</sup>, eje central de su proyecto, podría aportar al desarrollo de la identidad. Aquí se suma un nuevo componente de la propia cultura y del juego: el tiempo, la historia.

Estos tres sentidos, que en este caso se interpretan integrados en estrecha relación, conforman un enfoque superador de algunas miradas parciales en torno al juego.

#### **D. El juego como práctica cultural**

En la misma línea, otra planificación sostiene que es una práctica cultural. Aquí se suma un nuevo término: la práctica como el “modo de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1999, p. 367). En este sentido, toda práctica expresa el hacer, pensar y decir (Crisorio, Rocha Bidegain, & Lescano, 2015) configurando una imbricada red entre el sujeto, la cultura y el grupo/comunidad/sociedad. Esa práctica adquiere significados y sentidos, y se vuelve acción expresiva, productiva, argumentativa.

“Hablamos del juego de los niños, del juego libre, hablamos de los juegos como ‘prácticas culturales populares’. En este trabajo pretendemos profundizar en los aspectos cuantitativos y cualitativos de los juegos 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)

En este caso se reconoce al juego como una “práctica cultural popular”, refiriéndose a actividades habituales en personas de una determinada comunidad social. Son producciones sociales, por ende, también objetos culturales (Carral, 2012). Desde este concepto, vuelve a aparecer, como se analizó anteriormente, la relación con las personas, con la comunidad y la consideración del juego como producto cultural. Al mismo tiempo, reafirma la característica dinámica del juego y de quienes lo juegan, en su conocimiento, valoración y transformación. Vuelve a aparecer la identidad, entendiendo que en el juego se convoca y se combina con el “encuentro creativo”. No es casual la calificación “creativo” porque habla de un encuentro con otros, que no es cualquiera, no es pasatista, ni es de consumo, sino que es de creación (Sirvent, 1999).

---

<sup>10</sup> Hace referencia a los juegos practicados por los pueblos originarios de la región, como los guaraníes, los mapuches, los tobas, los tehuelches, los araucanos, los matacos, entre otros.

## E. El juego como Derecho

Otra recurrencia es la de considerar al juego como un Derecho recuperando la Convención de los Derechos del Niño (art.31) para explicitarlo, como lo hace el Diseño Curricular de la Educación Primaria (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012, p. 5).

“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 a participar plenamente en la vida cultural y artística, propiciando oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad. Centrándonos en el hecho que, cada ser es único e irrepetible reafirmando la identidad individual y de la sociedad en la cual estamos insertos.” (Planif. PI, p. 4)

“El presente proyecto del área Educación Física para la Jornada Extendida consiste en una propuesta lúdica y se enmarca dentro de políticas públicas que se vienen implementando en nuestro país y 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. Particularmente nos interesa este último, 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:

- Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.” (Planif. JE, p. 2)

Como se evidencia en la planificación anterior, no es azarosa la aparición de los Derechos, sino que cobran sentido en el marco de una política pública que rescata y resalta la consideración de los Derechos Humanos. Este no es un fenómeno regional, ni acotado a ese momento; es un movimiento ideológico que se ha extendido a numerosos lugares del mundo desde inicios del s. XX. En ese marco son varias las leyes que promulgan el Derecho de los sujetos, especialmente los destinados a los niños, niñas y adolescentes como la ley 26206 de Educación Nacional (2006) que recupera al mismo tiempo la ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005).

En las planificaciones el juego como Derecho se constituyó como un fundamento ideológico de base con diferentes formas de abordaje según cada PEF. En una de las planificaciones, se parte de la idea del “derecho a aprender” y en esa búsqueda explicita además algunas características que intentan garantizarlo, como lo es 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)

A partir de 2003 se advierte un cambio en el plano pedagógico en el que se despliega una serie de concepciones sustentadas en el Derecho a la Educación, desde las ideas de igualdad, inclusión y diversidad. Las transformaciones en el discurso político pedagógico, se materializaron a partir de la sanción de un conjunto de leyes que acompañan y garantizan la

concreción de esas ideas<sup>11</sup>. El Derecho a la Educación implica mucho más que poder asistir a la escuela; significa partir de la idea de reconocer a las personas como sujetos de derechos; y en este sentido, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos” (Pineau, 2015). La consideración de “sujetos de derecho” fortalece la idea del “Juego como Derecho”.

El concepto de equidad designa a la vez, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias (Serra & Canciano, 2006). La educación y, en este marco el juego, debe atender y adecuarse a las personas, los contextos y sus condiciones.

“Los conceptos y definiciones están basados dentro de un marco que dé cuenta de la importancia de reconocer y trabajar sobre la igualdad de oportunidades (el niño como sujeto de derechos).” (Planif. PI, p. 4)

Una nueva perspectiva que despliega el par igualdad-inclusión, implica “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración de todos y todas las niñas, niños, jóvenes y personas adultas” (Ley N° 26206, 2006, art. 80). Esta igualdad incluye el derecho a la diversidad, la multiplicidad. En el caso del juego, su existencia a través de la historia, la diversidad de entornos y de personas que lo han practicado, da cuenta del poder inclusivo que posee. Ello no significa que resulte de esa manera siempre, ya que continúan actuando condicionamientos culturales que pueden ocasionar algunas exclusiones o discriminaciones. En ninguna de las clases se observó exclusión en los juegos, situación que podría ser típica con “el que pierde sale”. Aun así, la no exclusión no garantizaría la inclusión, ya que este concepto va más allá de realizar un juego. Cabe preguntarse ¿de qué manera se adecuaron las propuestas para promover esa inclusión? Este tema será abordado más adelante.

Comprender el juego como un derecho y éste en el marco de la educación, implica concebir al/la niño/a como un sujeto de derechos, desde dos dimensiones: la jurídica formal, enunciada en varias leyes ya mencionadas; y complementariamente, la práctica efectiva que constituye este derecho en condiciones de igualdad y justicia social (Finnegan & Serulnikov, 2015). Se podría interpretar que los/as PEF referidos en este trabajo se posicionan en esta última dimensión, como defensores y promotores de ese derecho, responsables por garantizar no solo su conocimiento, sino también su defensa y su ejercicio.

Es pertinente recuperar algunas ideas de Meirieu (2009) quien analizando los Derechos de los niños diferencia los *derechos-créditos*, como aquellos que la sociedad debe garantizar, implicando una obligación del adulto, con la intención de proteger y prevenir<sup>12</sup>; de los *derechos-libertades* donde se reconoce a los/as niños/as el poder de ejercer por sí mismos algunas libertades como sujetos de participación. El autor sostiene que existe una mayor

<sup>11</sup> Entre algunas de ellas se pueden mencionar, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061), la ley N° 26233, de regulación y promoción de los Centros de Desarrollo Infantil y, tal vez, la más significativa para este trabajo, la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/06 que incorpora Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa.

<sup>12</sup> Meirieu (2009) recupera del Ministerio Francés de Solidaridad y Asuntos sociales (1999) la idea de hacer una lectura de los Derechos del Niño, desde las tres “P”: Protección, Prevención y Participación.

importancia de los *derechos-créditos* y una casi ausencia de los *derechos-libertades*. Merece la atención identificar en qué medida se cumplen ambas caras del derecho en las planificaciones y en las clases. En relación con el juego, el *derecho-crédito* sería posibilitar el espacio, los momentos y posibilidades de existencia del juego por parte del/la PEF. Los *derechos-libertades* harían referencia al grado de libertad de elegir, de decidir qué y cómo jugar. Este aspecto coincidiría con una de las características del juego enunciada por varios autores: la libertad. ¿Cómo se constituye la libertad en el juego? ¿Y en las propuestas lúdicas?

“La potestad de la razón instrumental no cede terreno y en las discusiones cotidianas de las y los profesionales el tratamiento del juego como herramienta eficaz (de enseñanza, diagnóstico, prevención) mantiene un lugar destacado; menos pasiones despiertan los debates sobre el juego al que niñas y niños tienen derecho”<sup>13</sup> (Planif. JE, p.3)

Pavía (2013) indaga “de qué ‘modo’ hay que jugar para respetar el espíritu de este derecho” (p.1) y comienza con la pregunta “¿A qué da derecho el derecho al juego?” (p.1). Otras preguntas surgen aquí: ¿A qué juego tienen derecho? ¿Es suficiente con brindar un espacio? Él sostiene que los PEF deben “aprender a diseñar objetos y escenarios seguros y accesibles; aprender a recrear juegos de formas diversas; aprender a enseñar a jugar de un modo sustancialmente lúdico.” (p. 2). La centralidad del juego al considerarlo un saber para ser abordado en EF, no como medio sino como contenido, de alguna manera es un pilar básico para su logro. Aun así, requiere el compromiso de revisión constante para garantizar ese Derecho.

Al mismo tiempo recupera una vieja discusión en torno al juego educativo y la libertad, y lo analiza afirmando que este Derecho al juego se garantiza desde un “modo lúdico”, o sea desde la conciencia de que se participa verdaderamente de un juego y se percibe de esa manera por parte del jugador. En consecuencia, invita a revisar la “desaforada instrumentalización utilitarista” que incentiva el “modo no-lúdico”, es decir, con escasa emotividad, confianza, empatía e imaginación, y por supuesto, libertad (Pavía, 2013). La intencionalidad educativa, la búsqueda de logros de aprendizaje particulares, muchas veces olvida o relega la razón por la que el/la niño/a juega o la libertad que demanda.

Juego, derecho y libertad constituyen una triada en la que no solo tienen relación sino que tienen sentido entramándose unos con otros, conformando una armazón que se fortalece con cada uno. La educación tendría que garantizarlas. Decirlo parece una obviedad a la cual todos adhieren, pero al momento de perseguir su logro se transforma en un proceso con numerosos escollos, dificultades y tironeos.

---

<sup>13</sup> Los autores del proyecto recuperan una idea de Pavía, citándolo textualmente

### 3.2 De los fundamentos a las clases: espejo de culturas

En las clases se pudieron observar algunas recurrencias que se relacionan con lo planteado en los fundamentos de las planificaciones. En la propuesta del PEF J. se invita a que el grupo de niños/as elija a qué jugar. Esos juegos reflejan producciones culturales compartidas por gran parte de la población, en función del marco cultural referencial.

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”.  
N. ¿Nos da la pelota y jugamos ahí? (Preguntan señalando una zona que no es la cancha de fútbol, es un terreno un poco desparejo, en desnivel. El D busca unos conos y arma una cancha para que jueguen en ese terreno. Juegan 5 nenas y 3 varones, con arquero. No se notan con claridad los límites, más que del arco. El profe juega con los/as chicos/as). (Observac 5 a J, p. 1)

Jugar a la pelota es un juego muy practicado no solo en clases de EF, sino en cualquier patio, baldío o canchita del país. No hacen falta muchos acuerdos explicitados porque la mayoría sabe jugar y las reglas básicas son rápidamente identificables: hacer un gol en el arco contrario y no tocar la pelota con la mano son las primeras reglas reconocibles. Existen estructuras lúdicas preexistentes que definen el juego en general, llamadas de diferentes maneras: “lógica interna” (Parlebas, 2001), “forma” (Pavía, 2006), “formatos” (Sarlé, 2006) y definidas como aquellas configuraciones generales que permiten identificar un juego. Esto es posible a partir de la existencia de una cultura previa que socializa saberes. Para Brougère (1998) esto conforma la cultura lúdica, como esa forma particular que asume la cultura en relación al juego. Es en el marco de esta cultura lúdica que se aprenden juegos desde aspectos básicos como son las reglas. En este caso, el conocimiento previo permite jugar ese juego sin mucha discusión de las reglas, más que las devenidas a partir de conflictos particulares surgidos en cada momento. Pero es necesario aclarar que esa estructura conocida de antemano se combina en cada situación de juego en función de las subjetividades y socializaciones de los sujetos. Allí es donde la singularidad del juego se configura a partir de la manera específica de hacer, sentir y de pensar de cada jugador/a en esa situación, denominado por Nella como “el jugar” (2009). Huizinga (1972) lo menciona como “la actitud lúdica”. Ese aspecto subjetivo se combina con la construcción social del juego a partir del encuentro con los otros sujetos.

A los que juegan al “fútbol”, se les va la pelota al área del bosquecito, y la buscan y salen jugando como si fuera parte de la cancha. (...) Juegan por todo el espacio, sin límites, por sobre la vereda perimetral sobreelevada de la escuela y con baranda, en el espacio con yuyos detrás del arco, etc. (Observac. 5 a J, p. 5)

En esta situación, jugar al “fútbol”<sup>14</sup> asume características particulares en función del grupo, el contexto y el momento, donde los límites son flexibles y existe una clara posibilidad de seguir jugando en el sector detrás del arco o incluyendo zonas con árboles, barandas o

<sup>14</sup> Se encomilla la palabra “fútbol” ya que en este caso es el juego y no el deporte al que se hace referencia, aunque ellos estén relacionados a partir de compartir algunas reglas básicas. En este caso es un juego porque se lo realiza a partir de la selección de algunas reglas, y con grado variable de flexibilidad y obligatoriedad, cosa que no existe en el deporte.

sobreelevaciones. He aquí donde “lo lúdico” como la creación de sentidos que generan los/as jugadores/as entre sí, la incertidumbre que permite su constitución mientras va siendo (Rivero, 2011) se evidencia como una concreción particular del juego.

En esta clase el conflicto se generó porque el grupo de niños no permitió que jueguen las niñas. Esta es una situación recurrente en diferentes lugares que podría explicitar el sexismo<sup>15</sup> asignado culturalmente a ese juego. El juego como expresión cultural manifiesta creencias, valoraciones, formas de relación, representaciones, entre tantos otros aspectos de la cultura. Refleja aquellos que son deseables y de consideración perpetuables, pero también aquellos que evidencian valores en conflicto o cuestionables desde ciertos objetivos de la educación. En este caso, llama la atención la argumentación esgrimida “porque son brutas”, diferente a las tan escuchadas “porque son nenas” o “porque no saben jugar”, lo cual llevaría a pensar que el descontento podría tener otras causas. Para “resolver” la situación el profesor colabora en adecuar otro espacio para que el grupo de niñas juegue y, al momento de hacerlo, se suma un grupo de tres niños. Frente a una misma estructura de juego lo lúdico resulta diferente en función de quiénes participaron, incluso compartiendo un espacio cercano y el mismo momento. He allí la singularidad de cada jugar.

En otro espacio en esa misma clase, se observa la participación de un niño con el grupo de niñas que salta la sogá, juego que para muchas personas y en función del contexto cultural, es un “juego de nenas”.

Los que están jugando a la sogá (5 niñas y un niño) en círculo, cantan algo mientras saltan. “Viuda, casada, soltera, enamorada, con hijos, sin hijos no puede vivir, con 1, con 2, con 3...” El/la que va perdiendo, o sea el/la que se equivoca al saltar, deja de hacerlo y espera que vayan terminando los/as otros/as.  
Na. 21, 22, 23, ¡Ay! ¡No doy más! dice una niña y deja de saltar porque ya era la única que quedaba.  
Na. La ganadora es la Tatiana (...)  
Na. ¡Pero comencemos todos de nuevo!  
N. ¡Sí!  
Na. ¡1, 2, y 3! (comienzan a saltar nuevamente todos juntos cantando) (Observac 5 a J, p. 1)

Podría significar que en el marco referencial cultural del grupo, esos estereotipos sexistas no existen o son menos marcados, aun cuando la letra de la canción hace referencia a roles femeninos. Podría reflejar un acto de casualidad o consecuencia frente a esos mismos estereotipos. Casualidad (si se pudiera considerar la casualidad como probable) si fuera solo en este grupo y de forma esporádica (con menos posibilidades porque en las observaciones se registraron muchas situaciones similares con otros juegos), o como consecuencia de un proceso de revisión y cuestionamiento de esta problemática, originada por el PEF.

<sup>15</sup> El “sexismo” hace referencia a la discriminación por género. La existencia de creencias y valoraciones en toda cultura configuran una representación de “cómo debería” ser el hombre y cómo la mujer, que se refleja en normas sociales, de comportamiento, en modelos estereotipados definidos y diferentes entre sí. Para Pacheco (2004) el sexismo es el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro; en este caso se valora el género masculino y se invisibilizan las experiencias y aportes de las mujeres. El análisis de esta problemática permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración).

El juego de saltar la soga, extendido y conocido desde tiempos remotos, se puede englobar dentro de los juegos tradicionales. Regina Öfele (1999) sostiene que los juegos tradicionales surgen en combinación con elementos culturales de la época. Algunos indicios de esa cultura se reflejan en las canciones que acompañan el juego: “Viuda, casada, soltera, enamorada, con hijos, sin hijos no puede vivir, con 1, con 2, con 3...” expresando condiciones “femeninas” desde un modelo o estereotipo de la mujer relacionada con la conformación familiar. El juego es un poderoso vehículo de perpetuación de algunos modelos, creencias y valoraciones, pero también lo es de cambio. No es la intención de este trabajo analizar las representaciones culturales que evidencian estas y otras prácticas lúdicas, pero sirve a modo de ejemplo del condicionamiento cultural en los juegos. Un enfoque problematizador podría promover una revisión y/o transformación de modos de jugar naturalizados.

En esta observación existe una transmisión cultural, pero al mismo tiempo existen indicios de creación y cambio. La inclusión de un niño en el grupo puede expresar la asunción de que “ese” es un juego para todos/as. Pero mirando el otro lado de la moneda, podría evidenciar que solo algunos/as lo reconocen así porque el resto de los niños están jugando al fútbol. La estructura del juego es reconocida por la transmisión de una cultura lúdica, cuya regla básica es saltar la soga en movimiento. La modificación de la estructura más conocida (no juegan de a tres ni individualmente, sino cada una de las niñas lo hace con su soga, pero en grupo) evidencia el poder de recreación o transformación del grupo, originando un proceso de intercambio, comunicación y acuerdos entre los/as participantes sobre algunas de las reglas que van surgiendo y que van variando a lo largo de la situación. “si cada individuo es capaz de 'inventar' o improvisar una aventura lúdica original, ésta se apoya en los cimientos de la evolución de todo lo que ha venido generando el colectivo humano al que pertenece.” (Lavega Burgués, 1996 citado en Öfele, 1999). Allí se diferencia la estructura lúdica, como algo relativamente estable y reconocible, de la producción lúdica, entendiéndolo como lo que va siendo en cada momento. Producción lúdica no entendida como una producción en serie, sino como una producción artesanal donde cada artesano/jugador crea, carga de sentidos, saberes y significaciones lo que va haciendo, al mismo tiempo que lo hace con otros/as. Esa convivencia entre lo conocido y lo nuevo resulta recurrente en muchas situaciones de juego.

En esta línea de la transmisión y de la transformación de la cultura en el juego y del juego en la cultura, otra PEF recupera los saberes de los padres, madres y abuelas, quienes los comparten con los/as niños/as en una jornada especialmente planificada para eso, organizada para cerrar la unidad de juegos tradicionales.

D. Apelen (dirigiéndose a los padres/madres, etc.) a la memoria y nos enseñan nuevos juegos. (...) Bueno, nos van a empezar a contar a qué jugaban cuando eran chicos, vamos a tratar de que cada uno diga un juego y después si quieren más (...) ¿Quién quiere comenzar a contar? (Los padres/madres comienzan a relatar)

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 futbol, para jugar en el recreo. Les poníamos dos medias y las cosíamos. No jugábamos con pelotas de plástico porque nos golpeábamos, en cambio con las de media, si le pega a algún compañero no le duele... (...)

D. Mira vos, otra forma: con arena, esa es más pesada. Bueno, ahora le voy a hacer una pregunta: papá, ¿ud. alguna vez le hizo a su hijo una pelota de media para jugar con él?

Papá1: No (...) Tiago es un niño que está acostumbrado a jugar con sus juguetes, con sus autitos. No le da importancia. (Hace una pausa) Podría ser un incentivo (dice pensativo)

D. La idea es que uds. puedan compartir esos juegos con ellos, de poder transmitírselos, porque vieron que se está perdiendo todo eso, ¿no? Y la idea es recuperarlo. ¿A ver papá? (se dirige a otro papá)

Papá2: El juego que me acuerdo que jugaba mucho era a las bolitas.

D. ¿Conocen uds. las bolitas? (Le pregunta a los/as niños/as, un par de ellos dicen que sí) Canicas.

No. Mi abuelo tiene unas (Otros niños dialogan entre sí) (...)

Papá2: Se trazaba una línea adelante y se hacía un círculo y se ponían todas las bolitas allí, tirábamos y el que llegaba primero cerca de la línea, era el que tiraba primero. (Observac. 3 y 4 a V, p. 2 y 3)

El juego en tanto cultura se transmite de diferentes formas: una de ellas, de unas generaciones a otras, padres/madres a hijos/as, abuelas/os a nietos/as, no reduciéndose a la transferencia familiar, sino a otras maneras, entre amigos/as, primos/as, y actualmente a través de la tecnología y los medios de comunicación. Como prácticas culturales extendidas, algunos juegos son conocidos y practicados por muchas personas desde hace mucho tiempo, como lo son los denominados juegos tradicionales. En el relato, los padres cuentan cómo armaban las pelotas de trapo y cómo jugaban a las bolitas. Es probable que muchos adultos tengan recuerdos similares, evidencia de una cultura lúdica (Brougère, 1998) compartida generacionalmente. El discurso expresa la estructura de cada juego, pero no se expresa (salvo contadas ocasiones donde la anécdota de un juego sale a relucir) la producción lúdica, el jugar constituido en cada situación. Se pueden recordar algunos sentimientos y emociones internalizadas por diversas razones, pero la diversidad de condiciones generadas y definidas en cada momento, en relación con cada jugador/a con el que se constituyó el juego es difícil de transmitir a partir del lenguaje. En este caso, se suma además el obstáculo de la distancia en el tiempo de esas vivencias, en tanto la memoria no logra recordar información que parece inútil, ese componente del jugar o lo lúdico es intransferible e irreproducible. En esta jornada, es desde la socialización de estructuras lúdicas que se generan posibilidades de jugar, producción lúdica particular a cada persona, grupo y situación.

En el registro, se testimonia una diferencia entre la experiencia que relata el padre al armar la pelota y lo que él mismo cuenta sobre el hijo, quien está acostumbrado a jugar con juguetes, pero no a construirlos expresando que “no le da importancia”. Esto refleja algunas modificaciones no sólo de lo que se juega sino cómo se juega, consecuencia a su vez de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que sufre cada sociedad. No podría afirmarse que esas diferencias son radicales, ya que se comparten muchos juegos similares; pero es necesario reconocer los cambios producidos por diversas causas: la influencia de los avances tecnológicos, la industria del juguete, los medios de comunicación,

el internet y las redes sociales, generan el acceso a otro tipo de juguetes, de juegos y de modos de jugar. En este sentido, el encuentro entre personas de diferentes generaciones resulta una instancia enriquecedora de intercambios y valoraciones de la diversidad, además del aprendizaje social de la cultura lúdica.

Esto obliga a reflexionar en torno a lo que se transmite de la cultura del juego y en el juego. También implica entender el juego como una producción no solo cultural, sino como objeto de aprendizaje, transformación, cuestionamiento y problematización, de resignificación y de invención, lo que lo configuraría como una experiencia educativa.

### **3.3 Ideas y sentidos centrales de cada caso**

Se podría decir que cada planificación encuentra puntos de contacto con las otras en una cierta continuidad de algunos de los argumentos, pero al mismo tiempo las propuestas son diferentes y, por ende, expresan también singularidades. A continuación se focaliza en cada propuesta educativa para comprender mejor el sentido de cada una. Al mismo tiempo, se analiza de qué manera los fundamentos anteriores cobran forma en los discursos orales de los/as PEF y se concretan en las clases.

#### **A. Proyecto de Jornada Extendida (JE) de J en San Nicolás**

La planificación de JE se centra en el marco del Derecho al Juego y desde allí se construye la propuesta. Una de las causas que da origen al proyecto es de una problemática social: la pérdida de espacios, de condiciones de juego y de tiempo libre que afecta la garantía del Derecho a Jugar. El proyecto recupera ideas de Tonucci (1996):

“en las ciudades los chicos ya no pueden jugar, debido a la falta de dos condiciones fundamentales: tiempo libre y un espacio público compartido” (Planif. JE, p. 3).

Llama la atención porque la escuela en la que se enmarca el proyecto se encuentra en San Nicolás, una localidad aledaña a la ciudad de Córdoba, que no posee características de urbe: aún con calles anchas, la mayoría de ellas de tierra, casas con patios, baldíos descampados, lo que podría hacer suponer que allí aún se conservan los espacios y posibilidades de juego. Evidentemente, la existencia de espacios físicos o infraestructura, no garantiza la concreción del juego. Desde el sentido amplio con que Tonucci (1996) aborda la problemática, se reconoce una multicausalidad que desemboca en la pérdida de espacios y momentos compartidos de juego. Siguiendo esa línea, el PEF reconoce que la escuela no queda ajena a esta pérdida, sino que es una de las promotoras de esa restricción.

“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)

Esto contrasta y resalta la distancia entre la intención de la educación primaria al promover el juego como derecho y la realidad institucional cotidiana, que restringe e incluso prohíbe ciertos juegos (aquellos que impliquen desplazamientos y juegos con pelotas, palos o piedras, entre otros). No podría pasar desapercibida esta distancia. Esta situación se califica como una “cultura antilúdica”, entendiéndose que existe una pérdida de la dimensión lúdica, evidenciada por la falta de espacios, de políticas que promuevan el juego, dando lugar a actividades uniformadas y masificadoras (Bonetti, 1995).

“la semana pasada se golpeó uno jugando al fútbol en la escuela, así que ahora (...) no quieren mucho que se juegue al fútbol, y es lo que les gusta jugar, así que trato de darles el lugar para eso.” (Entrev. a J, p.1)

Las intenciones con respecto al Derecho al Juego expresadas en el Diseño Curricular, pierden eficacia cuando enfrenta al temor de las instituciones educativas a ser demandadas judicialmente<sup>16</sup> por consecuencias desfavorables, por incidentes, acciones o lesiones que en otro tiempo eran típicas del juego. Este temor ha disminuido considerablemente muchas posibilidades de juego en las escuelas: antes, los recreos estaban invadidos de todo tipo de juegos, hoy predominan las restricciones y prohibiciones. Antes se podía jugar aún en ausencia del/la docente. Actualmente, en muchos casos, solo es posible hacerlo con la presencia de uno/a de ellos/as. Esta frase, que resulta también una crítica, no quita la responsabilidad y el compromiso de la institución y de los/as docentes, de lo que sucede en la escuela. Las medidas y condiciones de seguridad siempre debieran existir. Entonces ¿cómo disminuir las posibilidades de accidentes o lesiones en esos momentos de juego?

“creo que las dificultades están por ejemplo (...) ¿conoces el patio? (...) no hay juegos, ni siquiera algo plano. Están los árboles, juegan ahí. 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 a J, p. 2)

En algunas instituciones se evidencia un empeño por reducir los riesgos de golpearse, disminuyendo también las posibilidades de juego. Y no es que se considere innecesario reducir los riesgos, pero cuando ello conlleva a la prohibición o la limitación de algunos aspectos relativos a la libertad merece ser revisado. No es de extrañar que frente al temor, la medida más frecuentemente tomada sea la de la prohibición. A lo largo de la historia, lo que ha sido una amenaza o fuente de un temor se coarta, se controla, se disciplina o se castiga (Foucault, 1976). ¿Se podrá resolver de otra forma? ¿Cómo puede ser que la educación no pueda resolverlo desde la misma educación? La respuesta puede estar aquí mismo: aprender a jugar, aprender a hacerlo en el marco del cuidado y el respeto de uno mismo y del otro. Los/as docentes y la institución tendrían que brindar el marco de infraestructura, tiempos y

<sup>16</sup> Los responsables de los establecimientos y muchos/as docentes lo perciben como una industria del juicio.

condiciones que posibiliten esta educación, una educación desde la libertad de aprender a hacerse cargo, de responsabilizarse jugando.

Esta búsqueda de promover el Derecho al Juego no se concreta solo con la habilitación de un espacio o un momento. Para el PEF J. implica además “poder jugar sin golpearse”. Esta intención adquiere significación en un contexto cultural donde la violencia se hace presente de diversas maneras, corporal y simbólica, con exclusiones, discriminaciones, insultos, golpes o patadas. En consecuencia, en algunos momentos el juego por ser en el marco educativo requiere una intervención pedagógica.

“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. Algo que la escuela ya lo ha planteado como que hay que abordar y me parece perfecto. 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)

La intención toma sentido especial no solo en ese espacio en particular, sino a partir de las situaciones generadas en varias de las clases observadas. La intensidad del juego sumada a algunas acciones intencionales o sin intención donde se genera un contacto brusco o agresivo dispara la intervención del PEF.

Un niño se queja porque le han pegado una patada.  
D: ¡No pueden jugar a las patadas! (Observac. 1 a J, p. 1)

En otras situaciones, la agresión verbal se hace presente.

En fútbol hacen un gol, lo gritan. Uno le dice a otro “¡pelotudo!” (A modo de insulto, recriminándose). El P se acerca para intervenir.  
P. ¡Che! ¿Por qué se tratan así?!!!  
No. ¡La Brisa juega para la mierda! (Grita un niño con gestos de enojo hacia la compañera)  
P. ¡Así no están entendiendo! (Observac. 2 a J, p. 2)

La frase del PEF “¡Así no están entendiendo!” hace referencia a este saber jugar sin violencia. El juego, en tanto transmisor de cultura, reproduce formas de relación entre los/as niños/as, predominantes o frecuentes en los contextos en los que se desenvuelven (aunque la problemática no es exclusiva de este lugar, sino muy por el contrario, es un fenómeno por demás extendido) pero también brinda la posibilidad de aprender a relacionarse de otras maneras. Esa es la intención del PEF J.

Esta no sería la única dificultad que encuentra el juego en la escuela según los fundamentos de su planificación; que reconoce que el juego cambia cuando ingresa a ella, porque se instrumentaliza, persigue “utilidades”. Esto atentaría contra la percepción del juego.

“Victor Pavía, en la misma dirección, señala que ‘la idea de juego que más éxito ha logrado en los ámbitos docentes (...) es la de juego ‘útil’ (...) la imagen totémica del juego útil fue erigida en cuanto evento de enseñanza hizo disponible hasta convertirse en un icono de educación innovadora’. Para este autor el juego se ha ‘escolarizado’, jugar en la escuela no se ve igual que jugar apenas traspasadas esas fronteras, el juego del recreo tampoco se ve igual que el juego del aula. Dice Pavía, ‘el compromiso con la elaboración de un producto final utilitario atenta contra la sensación de estar, efectivamente, jugando; al escolarizarse el juego pierde su rasgo esencial (y embriagador diría yo) de acto ‘inútil’.” (Planif. JE, p. 3)

Esta crítica se basa en la “escolarización” definida por Pavía (2003) como el proceso de selección de objetivos, contenidos y métodos que se planifica e implementa en la escuela, lo cual genera en su opinión, la pérdida de su rasgo esencial: el ser un acto “inútil”. Nella (2009) se suma planteando que el hecho que el/la PEF inicie un juego atenta contra el mismo juego ya que a sus reglas, se suman otras normas institucionales, la finalidad educativa y el profesor que conduce el juego. Frente a esta postura se puede analizar un grado de posibilidades.

A) Es indudable que el juego en cualquier marco institucional asume características propias de ese sistema cultural particular. El poder del juego y de los/as jugadores/as es amoldarse y adaptarse a cualquier entorno. En consecuencia ¿por qué no podría ser un juego, aun cuando la propuesta se inicie con el/la PEF? El/la jugador/a posee el poder único de sentir, asumir o interpretar que lo que está haciendo es juego, así como el poder de transformarlo.

B) Es necesario analizar las instituciones educativas y la intervención docente, donde el autoritarismo, las decisiones arbitrarias, las restricciones, la escasa apertura a la participación real de los actores priman sobre la libertad, la comunicación, la negociación o el acuerdo, donde la orden predomina sobre el diálogo, la imposición sobre la propuesta: allí el juego encuentra menos posibilidades de surgir.

C) Siguiendo el punto anterior, sería una subestimación pensar que el juego no puede aparecer en ese tipo de espacios porque también surge como forma de rebeldía, de cuestionamiento y de transgresión<sup>17</sup>.

D) Para Brougère (1998) la cultura lúdica del/la niño/a también se constituye a partir de la producción parcial de la sociedad adulta, a través de restricciones y condicionamientos impuestos. Es el/la niño/a, a partir de las reacciones, interacciones, formas de resolver esas limitaciones, quien enriquece y complejiza la cultura lúdica. Existe “alguna cosa irreductible a los condicionamientos y los presupuestos: es su reformulación en la interpretación que hace el niño, abierta a la producción de significados no relacionados con las condiciones del comienzo del juego” (s/p). Esto permite considerar que el juego que se desarrolla fuera de los ámbitos educativos también está atravesado por condicionamientos, no solo institucionales, sino también sociales, económicos y culturales. La promoción de ciertos juegos y juguetes, la difusión de mensajes (sexistas y bélicos, entre otros) en algunos de ellos, por parte de la industria y el marketing, son claros ejemplos. Algunas creencias y valoraciones internalizadas en el seno familiar, signan lo lúdico como un sello.

---

<sup>17</sup> En la tesis de Didier y Ferrari Mir (2016), *Los rasgos del juego en la escuela secundaria*. Córdoba: UPC se puede observar como aparece el juego, el jugar y lo lúdico, aun cuando en las propuestas generadas por los/as docentes no aparece intencionalmente.

Para otros/as autores/as la crítica del juego en la escuela se centra en la excesiva preocupación por el cumplimiento de los objetivos en desmedro del placer y disfrute que debería generar. Rivero (2011) sostiene que la inclusión del juego en la educación debiera entender el jugar como una experiencia estética, refiriéndose a la ausencia de utilidad. Para los/as PEF preocupados por garantizar las prácticas lúdicas, esta crítica, más que alentar la retracción del juego en la escuela, actúa como recordatorio, como autocontrol acerca de cómo incluir y construir el abordaje del juego desde el respeto por lo lúdico. Invita a revisar, reflexionar y problematizar las propuestas que se realizan y las condiciones que posibilitan/imposibilitan lo lúdico.

Esta tensión es mencionada nuevamente por el PEF en la entrevista, estableciendo una diferencia entre la clase de EF (de otro PEF) y lo que plantea desde el proyecto.

“Es un proyecto al que yo le puse el ‘Patio de juegos’ y surgió de observar cómo trabajaban en la clase de EF. Por ahí trabajamos contenidos de manera similar. Por ejemplo, el profe aborda el vóley, el profe lo trabaja de una forma analítica (...) y le da muy poco tiempo al juego, entonces nosotros lo trabajamos en clase.” (Entrev. a J, p. 1)

Este comentario se podría relacionar con una de las críticas realizadas: una cierta pérdida de lo lúdico por un modo de abordar el deporte que resalta el cumplimiento de los objetivos y contenidos o el afán de lograr su eficiencia y eficacia y relega lo lúdico a un segundo plano. Es posible encontrar otras causas no mencionadas aquí.

El juego deportivo podría ser abordado de dos formas: acentuando el primero o el segundo término. Si se acentúa el término juego, predominarían las características lúdicas por sobre el deporte: las reglas, espacios y formas de jugar son susceptibles a modificaciones a partir de los/as jugadores/as, al mismo tiempo que ellos perciben, sienten, interpretan y actúan jugando, retomando alguna idea o característica de un deporte. En el caso de resaltar el segundo término, las reglas, espacios y acciones de los/as jugadores/as quedan limitados por la lógica y las reglas propias del deporte, perdiendo así en muchos casos, su carácter lúdico.

El comentario del PEF expresa la diferencia entre juego y deporte, aun cuando están relacionados. Al mencionar “una forma analítica (...) y le da muy poco tiempo al juego”, refiere a un modo de abordaje donde predomina la técnica. El PEF J. detecta esta tensión e intenta plantear una propuesta diferente aun cuando reconoce que “trabajamos contenidos de manera similar”; o tal vez, quiera expresar, es que abordan contenidos similares de maneras diferentes.

¿Cómo se relaciona lo expresado en los fundamentos con la práctica? La intención de generar espacios y condiciones de juego asegurando el Derecho a jugar se evidencia en todas las clases observadas. Los juegos deportivos aparecen de manera reiterada, elegidos y gestionados por los/as propios/as niños/as. También surge otro tipo de juegos lo cual

evidencia una diversidad de experiencias, en tanto estructuras, modificaciones e interacciones, interesante de rescatar. La propuesta, surge la mayoría de las veces con la pregunta disparadora del docente “¿A qué vamos a jugar?”.

Van llegando los/as niños/as y comienzan a jugar con los elementos que están en un costado (...).  
P: Bueno, dejen los elementos acá. ¿A qué vamos a jugar?  
Ns: ¡Al fútbol ¡A los dardos! (2 nenas sacan las pelotas de vóley y se ponen a jugar picándola. Un grupo numeroso decide jugar al fútbol 10 niños y 6 nenas. Deciden que van a elegir, 2 niños se postulan, el resto acepta. Comienzan a elegir 1 y 1.)  
P. ¿Hicieron los equipos? ¡Yo voy a jugar! (En fútbol, se organizan en la cancha 8 vs 8, ellos mismos. Deciden quienes eligen esa vez y, de a uno por vez, eligen a sus compañeros. Al finalizar, se distribuyen en el campo de juego.)  
N. ¡El último que toca el arco, la va! (no le dan bolilla)  
N. Bueno, saquemos (hacen piedra, papel y tijera. Comienzan a jugar, sacando del centro).  
P. ¿Dónde se va? (pregunta cuando la pelota se aleja y sube al playón donde están jugando a los dardos) Miren, arriba se va porque están jugando los chicos. (Siguen jugando.)  
N: ¡Corner!  
N: ¡No fue! (discuten por si la pelota salió o no de la cancha)  
P. ¿Quién tiró afuera? (siguen discutiendo)  
N. ¡Ey! Bueno, que saque el Matías...  
(Los que están jugando al fútbol, se cruzan en todos los espacios. A veces los otros se quejan si el tiempo de cruce se prolonga, a veces no dicen nada y luego que se van siguen jugando. Frente a un comentario, una queja de una niña porque en el otro equipo había una sola niña, el P reacomoda a las niñas en ambos equipos para que queden parejos numéricamente. Siguen jugando.)  
P. ¡Fuera! Ahí se va porque juegan ellos (indicando donde están los chicos jugando a los dardos). (Observac. 2 a J, p. 1-2)

En esta clase, se observa la gestión y decisión de los/as propios/as jugadores/as, no solo a qué jugar, sino cómo, con quién, con qué reglas, conformando diferentes grupos. La organización de los equipos fue generada por ellos/as mismos/as, lo que evidencia una práctica habitual en este contexto porque no fue necesario que el PEF hiciera o dijera nada. Se generaron instancias de juego, variadas, según los intereses y condiciones de cada niño/a, con poder de decisión, participación y libertad no solo para elegir, sino para decidir cambiar de juego en el momento que quisieran.

Se detectaron ciertas condiciones que posibilitaron el jugar (Nella, 2009):

a) La presencia de otra/s persona/s. En cada uno de los grupos de juego, la interacción con los compañeros generó una dinámica lúdica particular a partir de comunicaciones y acuerdos. El PEF participó como jugador además de algunas intervenciones como profesor.

b) La existencia de un significado cultural compartido. La pregunta “¿A qué vamos a jugar?” es interpretada realmente como un disparador libre de decisión y elección. Para que así lo sea, es necesaria la construcción de marcos referenciales compartidos entre el PEF y los/as niños/as, de que eso es lo que realmente significa. En palabras de Pavía (2008) sería un “enunciado transparente” donde la forma y el modo coinciden en expresar que realmente se va a jugar. Además, la propuesta de cada uno de los grupos surge a partir de un conocimiento previo, construido culturalmente y compartido con los/as compañeros/as de juego.

c) La transmisión de una cultura lúdica. El mismo PEF actúa desde la propuesta y las intervenciones, para revisar, modificar y, en algunos casos, enriquecer la cultura lúdica de los/as niños/as.

d) El saber jugar. La constitución de las reglas, de los códigos simbólicos de cada instancia de juego, de las relaciones y habilidades necesarias para jugar expresan esa cultura lúdica.

En este caso en particular, hubo además otras condiciones que posibilitaron este jugar:

e) La creación de un espacio con condiciones que posibiliten el juego, no solo a través de un proyecto centrado en él, sino habilitado formalmente por la institución

d) El resguardo de una situación y un entorno de respeto y de confianza en que eso que decidan puede ser un juego.

A lo largo de las clases algunos juegos se repitieron, pero también surgieron otros nuevos con estructuras diferentes y con modos de implementación particulares. La estructura de los juegos planteados eran diferentes: el juego del fútbol, donde dos equipos intentan hacer gol en el arco contrario; los dardos, donde juegan individualmente contra los otros; las niñas con la pelota de vóley, donde intentaban picarla de manera continuada, sin competir, inventando de vez en cuando otras acciones. Los dos primeros juegos son más definidos en su estructura básica; en consecuencia, las reglas básicas son más conocidas por los jugadores, de antemano; el último, menos predecible, tiene reglas que van surgiendo en función de las propuestas de las jugadoras. Al mismo tiempo los dos primeros son de oposición: un equipo o jugador intenta ganarle a otro; en el último no existe competencia: solo compartir el momento explorando nuevas formas de jugar con el elemento. Lo lúdico se manifestó de diferentes maneras en cada persona y en cada grupo.

El control y cumplimiento de las reglas y la resolución de los conflictos también fueron gestionados por los/as jugadores/as. El PEF intervino como jugador y en algunas ocasiones, como profesor, para resolver el problema de la superposición de espacios con otro grupo de juegos. Los/as jugadores/as no identificaron el conflicto ni el riesgo, tal vez, por la premura de la intervención docente. Podría considerarse una intervención de precaución para seguridad de los/as jugadores/as de dardos, quienes estaban de espaldas al juego del fútbol sin poder protegerse en el caso de que viniera alguna pelota o jugador/a. Es imprescindible gestionar y mantener condiciones de seguridad, ya sea en el espacio (libre de objetos peligrosos, cortantes, etc.) o de acciones que atenten contra la integridad de los niños, y es el PEF el primer responsable por ello.

Por todos los aspectos mencionados anteriormente, podría afirmar que en este juego deportivo, se resaltaron más las características del juego, lo lúdico, que las del deporte y, al mismo tiempo, el Derecho a jugar.

## B. Proyecto Integrado (PI) de P en una escuela municipal de Córdoba

La planificación del PI se centra en el juego como manifestación cultural y construcción identitaria de los sujetos y los pueblos tomando como eje los juegos de los pueblos originarios. En este caso, el proyecto responde a dos problemáticas: una de ellas explicitada en la planificación por una exigencia institucional; la otra (aparentemente la que da origen real al proyecto, pero no explicitada en la planificación sino en la entrevista) es la ausencia de juego en una propuesta institucional, denominada “Intertribus”, donde el deporte primaba en todos los momentos.

“veía en el diagnóstico de las primeras clases que los chicos me hablaban de que habían estado muy entusiasmados trabajando en Intertribus. Que les había gustado. Entonces cuando empezamos a hablar un poco, como que no sabían mucho más allá. Empezamos a indagar qué significaba una tribu, en el barrio cercano a la escuela, hay (...) una zona del barrio a la que llaman ‘La tribu’, entonces empezamos a charlar desde ese lado. Y no tenían mucha idea de qué significaba y las Intertribus eran a partir de los deportes. Entonces yo digo, qué bueno partir desde ahí y decir qué paradoja hacer una tribu, jugando a un deporte que no es propio de la tribu.” (Entrev. a P, p.1)

Esto refleja la tendencia a la deportivización de la EF en la escuela como una forma de legitimarla (Bracht, 1996). A partir de la importancia económica y social que adquirió el deporte, la EF lo adoptó como razón y medio para transmitir la cultura. En consecuencia, otras formas de la cultura del movimiento quedaron relegadas. Según plantea la PEF, se genera una paradoja: las “tribus” (en esa jornada aparentemente recreativa, con una denominación que designa a pueblos nativos del lugar) juegan deportes, surgidos en otros países, mientras se desconocen y no se practican los juegos de los pueblos originarios de la región.

El desconocimiento acerca de qué y cómo jugaban o juegan actualmente los pueblos originarios genera una deuda cultural y valorativa y, en definitiva, una vacancia en la cultura lúdica. Escasas son las investigaciones en torno a esta temática. Aun cuando han aparecido algunos indicios e iniciativas, su difusión sigue siendo muy deficiente. Los/as niños/as conocen más juegos foráneos, tecnológicos o transnacionales<sup>18</sup> que los de los pueblos originarios. En consecuencia, el proyecto propone recuperar algunos juegos de los pueblos Mapuches, Sanavirones, Comechingones y Guaraníes.

La otra problemática expresada en la planificación, en una primera mirada no estaría directamente relacionada con el juego, sino que se centraría en la incidencia de problemáticas del entorno en las particularidades de los sujetos.

“Se hallan en su gran mayoría en situación de pobreza y vulnerabilidad. Dicha situación suele verse reflejada en las dificultades en los procesos educativos de los niños: como indicadores podemos encontrar: baja auto estima reflejada en: mayor dificultad para relacionarse con los demás, la gran necesidad de ser aceptados por los demás, dificultades para expresar sus sentimientos y excesivo temor al fracaso (dificultades para asumir riesgos desafíos)” (Planif PI, p. 2)

<sup>18</sup> Se puede cotejar solo observando a qué juegan habitualmente los niños. Díaz Vega (1997) realiza un análisis interesante sobre esta temática.

Se podría encontrar alguna tirantez si se analiza críticamente y posiblemente, pecando de ser restrictiva, el juego en este caso sería un medio para resolver otros problemas ajenos a él y por lo tanto no se abordaría en sí mismo. ¿O sí? En una mirada más abarcativa y contextualizando las demandas y condiciones en las que se produce, se podría pensar que se identifican características del grupo, a las que la propuesta educativa intenta adecuarse.

“Siendo un gran desafío de la educación, que se tengan en cuenta problemáticas emergentes de la sociedad y la cultura propia de los actores que participan en la trama de la misma y por ende en la institución: ESCUELA; de una manera propia y original, no sólo como nuevos contenidos, para el ejercicio de prácticas dirigidas a democratizar y ampliar las dimensiones de la ciudadanía, sino también el hecho de no perder de vista la historicidad de la cultura donde vivimos tratando de aproximarnos al origen de las cuestiones para comprender sus significados y simbolismos: la urdimbre.” (Planif. PI, p. 3)

En el proyecto la PEF recupera experiencias anteriores, dichos de los/as niños/as y el contexto, intentando acercarse a significaciones del grupo y de la institución. La temática intenta ser una propuesta “original y propia” configurando un “nuevo contenido”. Por otro lado, responde a una demanda institucional explicitada por la directora, que de alguna manera justifica o legitima la temática ante la resistencia institucional de considerarla válida<sup>19</sup>.

“También me dijeron que tenía que partir de algo que fuera una necesidad de la escuela y yo observé eso característico de la escuela, los chicos con muchas carencias de todo tipo, no solo económicas, sino afectivas, familiares, sociales. Entonces trabajar esto de la autoestima, así que se me ocurrió que el juego es un buen disparador (...). Entonces, uní las dos cosas: juego, pueblos originarios.” (Entrev. a P, p. 19)

La línea interpretativa que divide el abordaje del juego como estrategia metodológica o la construcción del juego como un contenido es delgada y puede variar desde el posicionamiento ideológico desde donde se lo analice, la perspectiva argumentativa que lo explique o el modo de abordaje y configuración en la clase.

Los fundamentos planteados en el proyecto y el modo de abordar la práctica podrían aclarar este dilema, ya que considera al juego como signo identitario del sujeto, como manifestación y creación de cultura y como un Derecho, enunciado en la Convención de los Derechos del Niño. Al mismo tiempo, este enfoque se relaciona directamente con la identidad individual y colectiva. Ese es el puente que construye la PEF para combinar la problemática social con la grupal, que deriva en la constitución y concreción del proyecto. En el título y en el epígrafe del proyecto se anticipa este abordaje.

“PROYECTO INNOVADOR: LOS JUEGOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS COMO PROMOTOR DE VALORES DE IDENTIDAD E IDENTIDAD CULTURAL  
“‘identidad’ designa algo así como una comprensión de quiénes somos, de nuestras características definitorias fundamentales como seres humanos (Taylor, 1997, p. 293).” (Planif PI, p. 1)

Su epígrafe introduce al sentido que asume aquí la identidad refiriéndose a la comprensión de quién es cada uno. Según el título, se hace referencia a la “identidad y a la identidad cultural”, distinguiendo una de otra. Cerruti Guldberg (2009) distingue dos formas de abordar

19 La directora expresó que “los pueblos originarios” es un contenido que se aborda desde las ciencias sociales, a lo que la docente explicó que se especificaría en los “juegos”, tema que no había sido abordado.

la identidad: una ontológica, que la define como rasgos “presuntamente” homogéneos e idénticos de los integrantes de un grupo, pueblo o cultura; y la otra histórica, como una construcción histórico-social con “matices culturales, simbólicos, sus experiencias constitutivas y su variabilidad y readecuación constantes” (p.4). Para Falcón (2008) el concepto de identidad remite a dos posturas antagónicas de la filosofía. Por un lado, todo aquello que permanece único e idéntico a sí mismo, presuponiendo la invariabilidad a lo largo del tiempo; y por otro, identificando la variabilidad y transformación que caracteriza al ser. Al mencionar en el proyecto “características definitorias fundamentales como seres humanos” pareciera referirse a la primera postura de ambos autores, pero al revisar otros fundamentos del proyecto podemos desestimar esta apreciación.

“con la política de la diferencia, se nos pide que reconozcamos la identidad única de un individuo o de un grupo, el hecho de que sea diferente de todos los demás.” (...) (Taylor, 1997, p. 304)” (Planif. de PI, p. 4)

Esta idea coincide con la segunda postura. En esa línea, para Césaró (2009) la identidad se funda en dos dimensiones: en lo individual y lo colectivo de manera interrelacionada. La identidad cultural se constituye como proceso que los sujetos construyen dentro de un marco de referencia en común a través de prácticas y discursos, generando rasgos diferenciables donde entran en juego, los símbolos, las ideologías, los valores y las prácticas. Desde el ámbito de la educación, se critica la idea de identidad como lo que permanece a pesar de los cambios, y adhiere a “identidades”, como “aquellos intentos de organización de las experiencias que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente. Son provisionarias y son relacionales: se definen por la particular inscripción del yo en una estructura.” (Caruso & Dussel, 1997, p. 45).

¿Cuál es la relación entre identidad y juego, no expresada explícitamente en la planificación? Desde la concepción del juego expresada en los fundamentos del proyecto, como producción y manifestación cultural y de las personas, se entiende que puede incidir en la configuración de identidades a través del intercambio con otros, la apropiación y socialización de significados, el descubrimiento y desarrollo de capacidades y habilidades personales y sociales que concretan el juego, la promoción de ciertos valores y actitudes, entre otros aspectos.

Las prácticas lúdicas son entendidas como prácticas culturales y sociales, donde prevalece un sentido lúdico que nuclea a jugadores/as y los identifica como una identidad diferente a la de los otros sujetos o grupos. Esto se refleja tanto en su estructura objetiva como la percepción subjetiva de cada persona que participa en el juego (Césaró, 2009). Es difícil determinar cuál es la línea o el momento en que se configura la identidad individual, grupal y cultural, en el juego. Entonces ¿cómo el abordaje de los pueblos originarios permitiría valorar

las identidades individuales y colectivas de niños/as que son diferentes en contexto, cultura, momento histórico y particularidades a la de aquellos pueblos? Como en la planificación no se explicita, se analizan las observaciones de clases.

Una de las propuestas surge a partir de la indagación por parte de los/as niños/as sobre los juegos de los pueblos originarios. Luego de la socialización, uno de los grupos eligió un juego, “*el palín*”, e identificó similitudes con el hockey. La PEF propuso la construcción de los materiales. Cada uno de los/as niños/as gestionó los materiales y construyó su propio *palín*. Para jugar establecieron sus reglas asentándolas en un afiche.

La P reúne a los/as niños/as. Ellos/as me muestran los *palines* contruidos, cada uno diferente. Me cuentan las diferencias.  
No: 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.  
Na: ¡Trae el tuyo! (Le dice a una compañera). (Observac. 1 a P, p. 1)

La construcción personal de un elemento con el que se va a jugar, a diferencia del comprado permite la personalización del mismo. Las particularidades se expresan en las diferencias de confección, de estilo y de estética. Lo producido no solo es propio porque es su posesión, sino que también es su producción y expresa características personales que lo singulariza. Observar los otros *palines* permite reconocer al otro, su producción y, desde allí, valorar las diferencias. Sin desestimar lo hasta aquí planteado, ¿esto será suficiente para construir la identidad? ¿O es más reflejo de un deseo que así sea?

Se preparan para jugar.  
Na. ¡Vení Jesús! Así nos acomodamos. Sacá vos.  
Se acomodan, algunos/as están distraídos, otros/as les gritan. Dos niños le avisan a otros dos que no deben estar en el campo contrario, que se corran.  
N. Milagros, andá para atrás  
La P toca el silbato dando inicio al partido. Corren gritando, por momentos amontonándose. La pelota sale de la línea demarcatoria. Sacan: una nena le pega a la pelota desde fuera de la línea. Siguen jugando, se amontonan, la pelota toca un pie, sin intención.  
N: ¡Ey! (Reclama alguien. La otra niña responde “Fue sin querer”. Comienza la discusión).  
P: Acérquense, como las reglas las construyeron uds, uds deben cobrar. Yo solo les aviso con el silbato. (Siguen jugando... se produce otra jugada confusa. Discuten: “Es penal”, “No, no es penal”, “Es a propósito”, “Tranquilo” le dice una nena a un niño que está enojado y grita)  
P: A ver, acérquense.  
No. ¡Ey! ¡Va a tocar el timbre!” (Como reclamando que se pasa el tiempo)  
P. ¿Es con intención o sin?  
No. ¡No cobramos eso! (Grita enojado el niño que había reclamado).  
Resuelven que es tiro libre, con la ayuda de la P. Lo ejecutan. (Observ. 1 a P, p. 4)

En la situación de juego se pueden rescatar algunos signos de construcción de identidad. Inicialmente, la comunicación a través de los nombres denota tener un nombre: primer signo de identidad. El nombre indica que es un ser, una persona, alguien que merece ser designado, nominado. El ser nombrado por alguien, indica un reconocimiento de otro, de otra persona. Cuando dice “Vení Jesús” no es cualquier persona. Y aun cuando hubiera otras personas con el mismo nombre, la dirección de la mirada, la comunicación gestual, terminaría por

especificar a quién se dirige. Cuando la niña le dice “Sacá vos” también demuestra que existe el reconocimiento de que lo puede hacer y al ejecutarlo, existe una decisión y una percepción de sí mismo en esa acción. Percepción de uno mismo y reconocimiento (Falcon, 2008) del otro que son dos signos de identidad. Incluso, los/as niños/as distraídos/as que están “en su mundo” al iniciar el juego, evidencian esa pertenencia, algo que es de ellos/as y pueden o no compartirlo, incluso en medio de la clase y del juego: un interés, una preocupación, algo que los aparta/diferencia de los otros y de la situación. Y los/as compañeros/as que les avisan sobre el juego, no solo los reconocen como personas, sino también como parte del grupo. Simultáneamente, evidencian su propia identidad, al tomar la decisión solidaria de hacerlo.

Cuando juegan, corren, golpean, evitan la pelota o la buscan, se amontonan o esperan, reclaman o se quedan callados, discuten o intermedian, perciben que pueden hacerlo o que no son capaces, sienten la emoción o la tranquilidad del juego, expectativa o abulia, expresiones del jugar y también de la calidad de ser; en este caso ser jugador/a, con la singularidad de cada uno de ellos. La expresión de las diferencias en “Es penal”, “No, no es penal”, “Es a propósito”, la discusión “¿Es con intención o sin?, ¡No cobramos eso!” e incluso las decisiones tomadas son algunos de los rasgos que no solo van construyendo la identidad, sino también el mismo jugar. El aspecto sociocultural no queda afuera, se inmiscuye en esa construcción con el otro, en esos intercambios, en el marco de representaciones, creencias y valores culturales que subyacen a todas las acciones humanas.

Luego de este análisis, se podría pensar que el solo hecho de jugar y compartir con otros el juego aporta a la construcción de la identidad. El abordaje de los juegos de los pueblos originarios brinda en este caso una temática en principio desconocida, innovadora para esta institución y este grupo, por lo cual apasiona, despierta la expectativa, la emoción, en definitiva, el deseo. En este sentido, es importante “pensar la relación o el vínculo pedagógico, fundamentalmente atravesado por deseos múltiples que determinan y complementan a los sujetos indefinibles e inacabados de la educación.” (Giuliano, 2016, p.4). No es solo tomar en cuenta los deseos conscientes o explicitados de los/as aprendices, en tanto jugadores/as, sino también generar nuevos intereses desde una propuesta educativa que los “despierte”, que los “apasionen”. La búsqueda de información, el conocimiento de otras culturas diferentes o similares, probando cómo es construir, jugar y resignificar esos juegos, la grabación de los audios y su socialización en la feria del libro<sup>20</sup>, invita a “dejarse vibrar por el otro” (Skliar, 2002) y que el otro también lo haga.

---

<sup>20</sup> “En la feria del libro que fue hace poquito, teníamos un stand y los chicos presentaron, presenté los audios y ellos iban contando a otros chicos como harían un palín para el juego mapuche, con los elementos comunes que tienen en la casa.” (Entrev. a P, p. 1)

Al profundizar en el análisis de los fundamentos del trabajo, se hacen evidentes otros argumentos que estarían relacionados con el abordaje del Juego como Derecho, que encuentran relación con las problemáticas enunciadas.

“Con la política de la igualdad de dignidad, se pretende que lo que se establece tenga un valor universal: un paquete idéntico de derechos y de exenciones; con la política de la diferencia, se nos pide que reconozcamos la identidad única de un individuo o de un grupo, el hecho de que sea diferente de todos los demás. La idea es que precisamente esta diferenciación es lo que ha sido ignorado, encubierto, asimilado a la identidad dominante o mayoritaria. Y tal asimilación constituye el pecado capital contra el ideal de autenticidad (Taylor, 1997, p. 304)” (Planif. de PI, p. 4)

Esta planificación recupera dos aspectos con respecto a la educación: la “igualdad de dignidad” refiriéndose a la igualdad en derechos, al mismo tiempo de una “política de la diferencia” en relación al reconocimiento de la identidad única, pero simultáneamente diferente a los demás.

Es imprescindible superar la idea de educación como una imposición que obliga a perder los rasgos particulares, la identidad y diversidad cultural, como ha sido en algún momento de la historia argentina. Esto implica un reconocimiento y valoración de esa diversidad desde mirada superadora de la visión homogeneizadora. Diversidad expresada en lo que cada sujeto es, su historia y contexto, su cultural familiar y social, su género, su etnia, su cultura identitaria (Serra & Canciano, 2006). Se intenta resaltar la igualdad de todos/as frente a los derechos, al mismo tiempo que implica el reconocimiento de la gran y valiosa diversidad existente.

En el párrafo analizado, se resalta la reacción frente a la indiferencia o la superposición de una entidad dominante que atenta contra el reconocimiento de la diferencia y la igualdad. Esto adquiere un significado particular al relacionarse con los pueblos originarios. Por mucho tiempo y, aún hoy, existe una falta de conocimiento y reconocimiento de ellos como pueblo, con su propia cultura, con derecho a las tierras que siempre han habitado. Y en el marco en el que se constituye el proyecto, el sentido aumenta su significación por el paralelismo existente con el reconocimiento de barrios marginales, otras culturas, otras identidades, niños/as olvidados/as y castigados/as en más de un sentido.

El proyecto expresa explícitamente su intención de transformación de estas prácticas deportivas y lúdicas predominantes, introduciendo nuevas y diferentes propuestas lúdicas, así como formas de abordaje.

“Y más precisamente dentro del área de la educación física realizar un trabajo que nos permita asumir una postura crítica acerca de los procesos de conquista y colonización que nos permita cuestionar los mandatos hegemónicos en las prácticas de las actividades físicas y/o lúdicas.” (Planif. PI, p. 3)

Aquí menciona una EF que permita al/la niño/a asumir una mirada crítica sobre las actividades propuestas. Poder identificar “procesos de colonización” o “mandatos hegemónicos” parece una aspiración un poco exigente para un niño/a, pero podría iniciarse un

proceso encaminado a desarrollar capacidades necesarias para ello. Es difícil afirmar que los niños/as aprendieron a cuestionar prácticas hegemónicas en el transcurso de las propuestas, pero sí se podría decir que conocer y experimentar juegos diferentes, o desde otro tipo de abordaje, generó un cambio que posibilita nuevas experiencias de la cultura lúdica.

Al juego aquí se lo enfoca desde una aspiración liberadora, cuestionadora y transformadora de prácticas hegemónicas. Bonetti (1995) propone el “juego liberador” como una alternativa que posee una intencionalidad educativa de liberación, ya que “no todo juego por el mero hecho de serlo, es positivo, humanizador, liberador.” (p. 81). Esta propuesta intenta crear nuevas pautas culturales, en función de una utopía de una sociedad más justa que permita nuevas formas de sentir, cultivando la sensibilidad y mejorando la expresividad; de pensar, instalando la construcción de formas de relación no dominantes, más horizontales, invitando a la reflexividad de las prácticas; y de actuar, resaltando la autoestima, la creatividad, la solidaridad y la cooperación, el respeto, y la participación integral y protagónica.

En las clases las reglas las construyen en cada uno de los grupos a partir de discusiones y acuerdos grupales. La construcción social de las reglas es un paso en la construcción y asunción de la libertad, porque implica el reconocimiento del poder de cada persona con el otro, desde el respeto, la escucha activa, la expresión de diferentes opiniones, el intercambio y la discusión, los acuerdos y negociaciones para llegar a una regla compartida. Una persona solo podrá encaminarse hacia su libertad cuando sea capaz de determinar por sí mismo o con el otro las reglas, normas o condiciones para pensar, actuar o sentir. De esta manera, intenta responder a modos impositivos, homogeneizadores, de jugar, reconociendo el poder de quien juega para decidir

<p>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 P: ¿Tiro Libre (TL)? N: ¡Sí! P: ¿Cuándo toca con el pie (la pelota)? Ns: Tiro libre P: ¿Qué otra cosa? ¿Están de acuerdo? (asienten con la cabeza, mientras siguen dialogando) P: ¿Cuándo enganchan los palos? N: Cobran 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! P: ¿Si tocaba el cuerpo del compañero? (se miran entre ellos, como extrañados) N: Nada P: ¿Bueno, qué hacemos? (como preguntando qué deciden) ¿Es grave? ¿Qué les parece? N: ¡Sí, es grave! (dicen todos a coro) N: Que cobren TL o penal. P: Bueno, voten. Levanten las manos. ¿TL? (levantan las manos algunos niños) 10, bajen las manos. (Como son más que los que quedan) Ganó TL. (Observac 1 a P, p. 3)</p>
--

En este caso, la construcción de las reglas fue generada a partir del espacio propiciado por la PEF y con algún tipo de intervención de ella. ¿Hubiera sido posible su construcción sin esa

participación? Es probable que dependiera de la edad de los/as jugadores/as, del conocimiento mutuo o de las experiencias previas del grupo, de la existencia de un saber anterior de ese u otros juegos que posibilita la transferencia, entre algunas de las probabilidades. No es que no puedan hacerlo si son niños/os pequeños/as, pero el egocentrismo podría generar una dificultad para jugar y acordar con el otro. Algunos tipos de juego, algunas estructuras menos conocidas, diferentes a las habituales, materiales para jugar distintos a los convencionales, pueden generar más dificultades al momento de decidir cómo se juega que otras más conocidas o habituales. De eso se trata esta conquista: de ir desafiando al jugador/a, al grupo, con estos nuevos escenarios, materiales y propuestas. ¿Hubiera surgido del grupo jugar juegos desconocidos? ¿Probar cómo se juegan los juegos que otros pueblos han realizado? ¿Probar estructuras de juego cooperativas, diferentes a las competitivas? He aquí una importante razón para la intervención educativa a favor de la cultura lúdica de los sujetos.

Una de las diferencias más sobresalientes del juego en relación al deporte es que las reglas no se pueden modificar en este último. Incluso esa lógica estructurada y estructurante del deporte queda en muchos casos impregnada en los juegos deportivos o modificados, obstaculizando variaciones que se salgan de las reglas del deporte original. Avanzando un paso más en el análisis de la situación anterior, se puede inferir que el conocimiento de un deporte similar al juego del *palín* -podría ser tanto el hockey como el fútbol, donde la lógica de juego es similar-, condicionó la constitución “creativa” del juego y la definición de las reglas. Por lo que surge una pregunta: ¿podrá ser cuestionadora esta práctica si reproduce estructuras hegemónicas existentes, aún con la libertad de decidir? Evidentemente no. La intención de cuestionamiento de prácticas hegemónicas no es suficiente para pelear contra su yugo. Estos condicionamientos que tomaron forma en la constitución del juego se pueden analizar desde la idea de *habitus* de Bourdieu (2007), definido como “aquél 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). Aplicando este concepto al juego, se puede decir que los/as niños/as aprehenden, producen y reproducen algunas o muchas estructuras de juego y modos de jugar -impuestos o condicionados por la sociedad-, por la tradición, por los usos habituales, por las prácticas dominantes, en detrimento de otros rasgos, como la creación y la transformación del juego y el jugar.

Para Chaparro Lillo (2010) al jugar, la libertad se configura en escenario que invita a la transformación, y eso supone riesgo y aventura. “Toda emancipación supone el riesgo del cambio inherente a todo juego. Al jugar uno mismo se expone al riesgo de la transformación pues el que juega se supera a sí mismo mientras está representando.” (p.39). Estos rasgos,

presentes en muchas situaciones de juego, no siempre tienen el poder emancipador para enfrentar una cultura hegemónica. Algunos condicionantes están tan extendidos e internalizados que es difícil tomar conciencia de ellos y, mucho menos, poder rebelarse, cuestionar o liberarse. “Una mirada ingenua del juego, cierra posibilidades para la conquista de la libertad; mientras que desde una perspectiva crítica el juego, dondequiera que tenga lugar, será visto por la educación como un espacio que abre posibilidades para la práctica de la libertad.” (Argüello Ospina, 2010, p. 156). En consecuencia, la intervención educadora actuaría para que la construcción de la libertad en el juego se logre efectivamente y no se convierta solo en un reflejo de condiciones que son, pero que tal vez no deberían ser.

¿En qué medida, de qué manera el juego que se aprende desarrolla la creación, el cambio, la invención? ¿Cómo incide la educación, la escuela, y particularmente la EF en ese aprendizaje? Volviendo al tema inicial de este proyecto, se generaría una tensión entre la identidad colectiva y la individual, ya que en definitiva esto entorpecería los procesos identitarios de cada niño/a, y efectivamente no lograría la mirada crítica a la que aspira.

### **C. Planificación Anual (PA) de EF de V en una escuela pública de Córdoba**

La Planificación Anual (PA) de V. desarrolla su fundamentación desde un marco general de la EF y desarrolla objetivos y contenidos en los tres ejes: en relación con las prácticas corporales y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo, en interacción con otros y en el ambiente natural y otros. El juego se centra en el segundo eje.

De la fundamentación, como no expresa explícitamente concepciones relativas al juego, se recuperan las ideas expresadas acerca de la EF para establecer relaciones con lo dicho en las entrevistas y comprender cómo se concibe el juego. Como ya se ha analizado, se comprende la EF y el juego como una construcción cultural, específicamente de la cultura del movimiento corporal. También expresamente persigue el “derecho a aprender” desde una perspectiva inclusiva, participativa y equitativa.

“Es así que trabajando con los otros, en un ambiente ante todo democrático y respetuoso se brindaran experiencias variadas y alternativas para que nuestros/as estudiantes puedan dar cuenta de un proceso de construcción de la propia corporeidad con sello propio, único y singular, al apropiarse de prácticas y recrearlas. Para su concreción haré foco en la ESI para desarrollar habilidades sociales, estimulando prácticas co-educativas donde los y las estudiantes trabajen de manera mixta, compartiendo la misma actividad, desestimando así modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad que sostienen prácticas desiguales y discriminatorias.” (Planif. A de V, p. 1)

Desglosando el párrafo, al inicio se identifica un enfoque social de participación democrática. Esto encuentra su correlación con los contenidos relativos al juego con otros y la transmisión de saberes desde y con la familia a partir de los juegos tradicionales. A continuación, se explicita la intención de brindar experiencias variadas y alternativas. Los

contenidos enumerados, más adelante en esa misma planificación, parecen responder a ello: juegos motores masivos de organización simple, con lógica cooperativa y/o de oposición; regulación del juego: reglas y acuerdos; roles en el juego; juegos tradicionales; juegos de antes y actuales.

También aparece una preocupación y una intención frente a la problemática del sexismo, proponiendo una EF inclusiva. Vuelve a ser significativa como en la planificación anterior, la acción contestataria frente a un modelo hegemónico: en este caso los juegos sexistas. Esta preocupación se refleja inclusive en la entrevista, donde la PEF manifiesta que esto se evidencia en las diferentes escuelas a las que asiste.

“Bueno, otra cosa que priorizo también a partir de esta formación que he tenido últimamente es de trabajar en relación a los juegos de una manera coeducativa, con todo lo que eso significa, prevaleciendo el cuidado hacia el género ¿no? Para mí es muy importante esto de poder trabajar la igualdad, de dejar afuera los juegos sexistas, que existen mucho. (...) Todos los años yo tomo suplencias, siempre en lugares diferentes y con lo primero que me encuentro es con esta relación de poder entre el varón y la nena en el juego, y bueno es una cosa por la que lucho y brego a través del juego y brindando esto: una EF desde un abordaje de la coeducación.” (Entrev a V, p. 2)

La PEF reconoce algunas prácticas sexistas en los juegos y expresa su intención de intervención para su modificación.

En la clase compartida con madres, padres y abuela se puede identificar la diferencia entre los juegos de los padres y los de las madres. Los padres recordaron jugar a la pelota y a las bolitas, considerados socialmente “juegos para varones”. En cambio, las madres y abuelas contaron otros juegos.

P. Vamos a seguir con la mamá (cediéndole la palabra) a ver si tiene otro juego que nos cuente, que jugaba ella cuando era chica.  
Mamá: Yo, cuando era chica, como no podíamos jugar a la piola porque se golpeaba el que pasaba corriendo, jugábamos al elástico. (...)  
Mamá1. Se jugaba de a 3, uno en cada punta y otro que saltaba (comienza a mostrar la mamá 1, con la abuela y otra mamá) y se saltaba (Se colocan el elástico en los tobillos) abajito (señala la mamá la altura). (...) Y luego se iba subiendo hasta llegar al “cielito”, se empezaba con las piernas abiertas y se saltaba. Así y así (va mostrando los diferentes pasos) (...)  
Mamá1. Primero era con los dos pies, luego con un pie. El que perdía, cambiaba el jugador que saltaba (...)  
p. A ver, yo les voy a hacer una pregunta ¿Uds. han visto alguna vez este juego?  
Ns. ¡No! (dice la mayoría)  
Mamá3. Nosotras jugábamos al tejo.  
P. ¿Cómo se jugaba al tejo?  
Seño. Y el tejo era marcado ¿te acordás? (le pregunta a la madre)  
Mamá2. El avioncito, también le llamábamos.  
Seño. Eso, en un cuadrado con el número 1, dos cuadrados 2 y 3, otro cuadrado y el cielo, y se tiraba una piedrita (...) Había que saltar así, así (muestra) en un cuadrado, en los dos. Dábamos la vuelta, así (muestra), nos agachábamos, juntábamos la moneda y salíamos (Observac 3 y 4 a V, p. 3 y 4)

Las mamás explican aspectos referidos específicamente a la estructura de juego. En el marco del contexto cultural, esos relatos reflejan representaciones y valoraciones (en este caso podría ser el sexismo) que atraviesan los diferentes sistemas para llegar al juego e impregnarlo. La naturalización de estos modelos impuestos y estas categorizaciones construidas se continúa perpetuando en algunos casos, sin tomar conciencia de ello

Esta preocupación no es solo de esta PEF sino que aparece también en los dichos de otro PEF.

“Yo por ahí les he consultado, he dejado que ellos jueguen libre y he visto que repiten y que juegan casi siempre. Por ejemplo, cuando los dejas libres se separan, y los varones se van a jugar al fútbol y las niñas por ahí se quedan charlando. Entonces he propuesto yo las actividades para que se enganchen, por ejemplo, los barriletes los traje yo, los elásticos...” (Entrev. a J, p. 1)

Algunos juegos reproducen y perpetúan ciertas estructuras y maneras de jugar: “ciertas formas de juego y el modo de jugarlos resultan de una muy acotada elección a partir de modelos dominantes aprendidos” (Pavía, 2009, p.16). He aquí donde la intervención educativa podría generar un cambio, asumiendo una intención problematizadora, crítica y transformadora. Sin profundizar en las causas y consecuencias de la complejidad de esta problemática -que quedará para otra investigación-, el juego expresa y constituye al mismo tiempo pautas culturales: en este caso la existencia de una clasificación aunque no expresada en los dichos, de “juegos para varones” y “juegos para mujeres”, reflejan modelos estereotipados de género. Eso conlleva también al encasillamiento de los/as jugadores/as en determinadas formas de comportamiento, de actitudes y de representaciones sobre cómo debería ser el juego y el/la jugador/a. Para quien ha internalizado y naturalizado este tipo de prácticas lúdicas, no podría identificar las representaciones que demuestran y perpetúan, los mensajes que transmiten y los valores que sustentan. En consecuencia, no podrían modificar sus prácticas o darles otro sentido. Para algunas personas, podrán ser los “juegos de siempre”, para otras son signos de violencia simbólica, de opresión solapada.

En ambos casos recuperados, el reconocimiento de esta problemática posibilitó la construcción/definición de formas de abordaje. Desde el mismo juego “en cada espacio en el que participamos podemos ayudar a visibilizar o invisibilizar ciertas prácticas, a impugnarlas o convivir con ellas, a pensarlas o negarlas.” (D’Elorio & Arana, 2016). Un punto de partida podría ser problematizarlas. El proceso de problematización implica preguntar, cuestionar, por lo que la práctica dialógica se convierte en un potente medio para lograrlo (Freire, 1970). En la entrevista la PEF expresa que lo aborda desde un enfoque “coeducativo”<sup>21</sup>. Esto se observa en las clases, a través de diferentes formas de inclusión, probablemente consecuencia del proceso que la PEF ya ha generado.

La invitación a jugar generada en esa jornada y su concreción a continuación, no reflejó esa tendencia de manera tan marcada. Era una invitación abierta a probar todos los juegos. Tanto en el tejo, saltar la soga, el anillito, el pizza pizzuela, entre otros, lo jugaron

<sup>21</sup> “La coeducación propone la formación y desarrollo de las personas trascendiendo los presupuestos tradicionales de género y valores jerarquizados en función del sexo; promueve el respeto a la diversidad social, el fortalecimiento del diálogo escuela-familia, y la utilización de metodologías que permitan la reflexión crítica.” (Pacheco, 2004, pág. 12)

indistintamente niños y niñas. En el juego a la pelota, se vio la preferencia por parte de los niños.

P. Bueno, la idea es que ahora juguemos a esos juegos. Por ejemplo, las mamás trajeron los elásticos. Otra mamá mandó una piola (...) ¿Nos podemos organizar? Les pedimos a los papás que los lleven al patio, a la parte de la sombra, yo les voy a dar algún elemento. ¿Cómo vamos a hacer para poder jugar? Nos vamos a distribuir por el espacio y les doy elementos para que los padres enseñen un juego y los chicos van a elegir dónde quieren ir a jugar. Esa es mi idea. Aquí hay elementos, el que me quiera pedir algo, me pide, o sino juegan a lo que quieran. ¿Escucharon (a los niños)? Uds. van a poder ir a jugar al juego que quieran ahora (mientras la docente explica, los niños van a buscar elementos, otros se dispersan por el espacio charlando, corriendo...)

N. ¡No tengo a mi mamá! (dice un niño acongojado)

P. ¡No importa! Total aquí hay muchos papás y vamos a jugar con todos. (La P saca las pelotas de trapo, sogas...)

P. Cuando tocamos el silbato, rotamos y pasamos a otro juego para aprender más juegos.... (Observ. 3 y 4 a V, p. 6)

La concreción de los juegos, todos juntos, en subgrupos, con la posibilidad de elegir a qué jugar, podría expresar una liberación, una rebeldía frente a creencias y prácticas como la categorización de a qué pueden jugar los niños y las niñas o la creencia de que los adultos no juegan. Los gestos, las actitudes, los diálogos y las acciones expresaban la asunción más natural de que esos juegos eran para todos/as, para él o la que lo eligiera.

Los padres y madres se distribuyen por el espacio. Algunos definen rápidamente qué juego van a enseñar, otros se demoran. La seño les acerca algunos elementos y hace sugerencias a quienes no pueden iniciar. Una mamá y una abuela se organizan para enseñar cómo se juega al elástico, ellas han traído el material. La mamá les explica a un par de niñas. Dos papás juegan con pelotas con un grupo de niños. Se hacen pases, a veces con el pie.

P. Miren aquí hay sogas. ¿A qué quieren jugar uds? (les pregunta a un grupito de niños que no se han sumado a ningún juego. Toman las sogas ofrecidas y se ponen a jugar de diferentes maneras)

Dos niños sacan la soga y se organizan para jugar, la seño del grado interviene para saltar. Otra nena le da una soga a su mamá que está dibujando una rayuela. La P observa y ayuda a organizar e invitar a los/as niños/as que no han comenzado a jugar. Se suma a un grupo de 2 nenas para ayudarles a mover la soga. (Observ. 3 y 4 a V, p. 6-7)

El momento de intercambio lúdico se convirtió al mismo tiempo en diálogo, exploración, intentos fallidos y exitosos, risas y acciones. De a ratos los/as niños/as rodeaban a una madre, escuchando atentamente o jugaban solo entre ellos/as. Padres, madres y abuela se dedicaron a jugar, a contar anécdotas, a enseñar algunos trucos de cada juego. La instancia de socialización -que tuvo dos momentos: la explicación y la ejecución compartida de los juegos- fue de gran significación tanto para los/as adultos/as como para los/as niños/as. Aunque en el primer momento predominó una dirección y sentido en la comunicación, de lo que sabían los/as adultos/as a los/as niños/as, luego se multiplicaron en muchas direcciones y sentidos. El saber no fue de unos a otros, sino que fluyó como el agua, hacia todos los rincones de los juegos, hacia cada jugador/a y de allí siguió extendiéndose, vaya uno a saber hasta dónde, hasta cuándo o hasta quiénes. Qué sucedió después no se supo. En ese momento, la relación no era de asimetría por jerarquización; a lo sumo, si existía algún tipo de diferencia, era por el reconocimiento de que el otro poseía un saber y que se abría generosamente a compartirlo. En ningún momento esa asimetría fue estática, sino que fue cambiando entre los actores.

La abuela salta sola la soga, mostrándole a un niño. Luego le da la soga para que salte él. Intenta pero no le sale. Los papás juegan con unas pelotas de trapo, con el pie, a veces con la mano, por momentos es mareadita, otras se hacen pases, uno que otro niño intenta hacer un gol en un arco imaginario. En el elástico siguen jugando, mientras la mamá va indicando como es la progresión del juego. El nene que jugaba con la abuela (se han sumado otras/os niñas/os), agarra la soga, se la da a la abuela en la mano y le dice “Ahora se juega así...se debe hacer fuercita”, mientras él tira de un lado. La abuela comienza a tirar y el resto del grupo se reparte de un lado y del otro. Se suma una madre más y queda muchos/as de niños/as de un lado (más que del otro). Algunos se van cambiando de bando, otros se van agregando. La abuela les dice que hay que tirar y soltar, a lo que la otra mamá dice “¡Trampa!”, riéndose. (Observac. 3 y 4 a V, p. 7)

La abuela le muestra cómo se salta la soga, no solo lo puede explicar sino que lo puede hacer. El niño no logra saltarla por más que lo intenta. Antes de la frustración, el niño crea un nuevo juego y se lo enseña a la abuela “Ahora se juega así...”. No existe la creencia de que la asimetría debe perdurar sino que cambia y todos se suman a ella. En ese segundo momento, el saber lo compartió el niño. No había tono de desafío, de competencia o de rebeldía frente a alguien que le enseñó algo, sino de inocente solidaridad del saber (tal vez por la edad: 6 años no es lo mismo que 15). “Este encuentro entre generaciones —donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades— es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño” (Skliar, 2010, p.104). En este encuentro de experiencias, las diferencias suscitadas por los tiempos, aquellos en los que jugaron cada uno, antes y ahora, influyeron en el saber y dominio de los diferentes juegos, incluso en el jugar, en lo lúdico, en la gestión social del juego. Algunos juegos, son puentes de mutuo conocimiento, otros son espacios de encuentro que hacen salirse de lo que cada uno sabe, para correrse y aprender lo que el otro sabe, pero en algún punto, el encuentro los iguala para jugar, juntos.

La continuidad/discontinuidad es una característica frecuente en el juego. Una continuidad relativa, ya que abuela y niño continuaban con su complicidad e intercambio lúdico. Al mismo tiempo la discontinuidad se expresó, porque el juego se transformó como elemento disparador de nuevas posibilidades y, entre ellas, la apertura a otros/as jugadores/as. Así, el juego puede disfrutar de transformaciones sucesivas, de manera exponencial, en una dinámica de lo predecible a lo impredecible, de certezas e incertidumbres, de lo conocido a lo nuevo, de lo seguro a lo riesgoso, del entrar y salir, siempre en los dos sentidos de los términos.

En el grupo que jugaban a la soga, una de las nenas coloca la soga indicando a otra que le ayude a sostener para que los/as niños/as pasen por debajo (tipo limbo), la ponen un poco más bajo cada vez. Algunos/as niños/as pasan corriendo, otros se ríen y hacen como si bailaran, un niño pasa tirando su tronco para atrás, como en el limbo. Algunos lo imitan. (Observac. 3 y 4 a V, p. 7)

Una nueva transformación del juego se produce propuesto por otra niña. Así “sin querer” se salieron del tema (los juegos tradicionales), porque en el mundo infantil los juegos carecen de calificaciones, más que “¡es buenísimo!”, “es divertido”, “es aburrido”, son juegos. Las calificaciones sirven a los/as PEF en la medida en que les permite organizar, estructurar, abordar variedad de tipologías de juego, pero para los/as niños/as no son necesarias ya que lo

más importante es jugar a lo que sea. La PEF generó un espacio de juego, a partir de los tradicionales, y en la libertad de proponer y de jugar surgieron otros que no eran inicialmente considerados juegos ni tradicionales como la danza del limbo<sup>22</sup> pero expresaron algo visto en algún momento y asumieron características lúdicas.

#### **D. Planificación Anual (PA) de A de una escuela privada**

La planificación Anual de A. no pudo ser analizada porque era una copia textual de contenidos de los lineamientos curriculares; por lo que no se abordó en este apartado -por no explicitar fundamentos, ni objetivos-, pero sí al reflexionar sobre la influencia de los Diseños Curriculares (en p. 41). Aun así se tuvo en cuenta lo dicho en las entrevistas y las clases observadas para analizarlas en el resto del trabajo.

### **3.4 Particularidades de los discursos**

En el análisis de las planificaciones se hace necesario identificar particularidades solo expresadas por alguna de ellas. En forma complementaria, para ir sumando piezas en el rompecabezas que forma un pequeño esbozo del universo del juego, algunas otras concepciones aparecen conjugándose con las mencionadas anteriormente. Una de ellas es la definición de Huizinga (1972). La explicitación de esta concepción respalda en este caso el juego como manifestación cultural ya que este autor lo hace en su obra, al mismo tiempo que define algunas de sus características.

“citar el concepto de juego realizado por Huizinga (1954) citado en Bonetti (1993) caracterizándolo como: Voluntario, improductivo, reglado, separado, incierto y ficticio (Gerlero, 2005) (...) 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 real. (Bonetti, 1993, p.22)” (Planif PI, p. 5)

Los/as PEF recuperan algunas de esas características como temas para abordar el juego: las reglas, el espacio y tiempo. Las reglas, por ser uno de los aspectos definitorios de la estructura del juego -en muchas ocasiones explicitadas, en otras aparecen de manera implícita o tácitamente-, es el rasgo tematizado y abordado por todos/as los/as PEF. El espacio se refiere al límite en el que el juego se encierra en sí mismo o como el campo en el que todo juego se desenvuelve (Huizinga, 1972). Este autor no solo lo concibe como matriz en la que se constituye el juego, sino también en la noción de un espacio identificable visualmente y medible cuantitativamente, sino también significado simbólicamente. “Todo juego se desenvuelve dentro de su campo, que material o tan solo idealmente, de modo expreso o

<sup>22</sup> La danza del limbo, que los/as niños/as emulaban danzando lúdicamente, es un baile popular y tradicional de la Isla de Trinidad, que se realiza como un concurso de baile.

tácito, está marcado de antemano”<sup>23</sup> (p.23). Da como ejemplos, el estadio, la mesa de juego, que por su forma o función son campos o lugares de juego en los que rigen determinadas reglas. “Son mundos temporarios dentro del mundo habitual, que sirven para la ejecución de una acción que se consuma en sí misma” (p. 23). Solo en una planificación se menciona el espacio y el tiempo como contenido. Aunque el juego se desarrolle en ese espacio y tiempo, simultáneamente a otros espacios y tiempos diferentes, no se pudo identificar su abordaje explícitamente en las clases o en las entrevistas, lo que no quiere decir que no se haya desarrollado.

Otros aspectos se conjugaron en los jugares y se manifestaron de diversas maneras, aunque eso no se explicitaron en las clases, por lo que podría pasar desapercibido. Los sentimientos, a los que podríamos agregar las emociones también, pintaron en una amplia gama cada una de las situaciones. Su ausencia en la recuperación, explicitación, análisis o incluso problematización como rasgo esencial -al mismo tiempo controversial en más de una situación- podría denotar una posibilidad no abordada.

Otros argumentos expresan su incidencia en el desarrollo de la persona, resaltando la posibilidad de hacerlo en todos sus aspectos.

“estímulo para el desarrollo afectivo, físico, intelectual y social de la niñez y la adolescencia, además de ser un factor de equilibrio y autorrealización.” (Planif. PI, p. 4)  
“Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.” (Planif. JE, p.2)

Aun cuando parece una obviedad, en tiempos donde todo se fragmenta, se divide, se atomiza, reconocer y valorar que en el juego se participa desde todo el ser conlleva el desafío de aprovechar y promover ese potencial.

Otros aportes consideran al juego como un espacio para ensayar y/o para crear, en un marco de seguridad y afecto.

“El juego permite ensayar conductas, imaginar soluciones y crear nuevas alternativas de acción dentro de la seguridad y la magia que crea el universo lúdico, sin embargo esta alternativa solo tiene sentido de transformación cuando está unido a un clima de contención y afecto. (Verdenn-Zöller y Maturana 1997)” (Planif PI, p. 4)

Son varios los/as autores/as que reconocen que el juego brinda un marco de seguridad y contención, ya que la posibilidad de equivocarse pierde la gravedad que en otros ámbitos le asignan. Para Pavía (2006) lo que posibilita la decisión de entrar, permanecer o salir de un juego, es el grado de confianza y permiso que cada sujeto percibe. Confianza de que nada malo puede suceder y permiso para disfrutar, para explorar y para equivocarse. El juego desde esta perspectiva continúa reconociendo las posibilidades de la persona que se sumerge en él, resaltando el poder de solucionar, crear y transformar. Esto en el marco de la cultura, el derecho, la identidad y la libertad que se viene mencionando, reafirma las ideas anteriores.

<sup>23</sup> En este caso, el autor plantea un paralelismo con las acciones y lugares sagrados. Ver p. 22 y 23.

## CAPÍTULO 4

### **SOBRE LOS OBJETIVOS E INTENCIONES**

En este capítulo se abordan los objetivos expresados en las planificaciones: de qué manera se relacionan tanto con los fundamentos analizados anteriormente como con los comentarios de las entrevistas y lo observado en las clases. Hay que tener en cuenta que los objetivos son aspiraciones, que en la concreción de la enseñanza, se logran de forma variable, incluso generándose otros aprendizajes que no se habían previsto. Esto es producto de la imprevisibilidad y la complejidad de las situaciones de enseñanza (Gvirtz & Palamidessi, 2002), potenciadas con las mismas características que constituyen el juego.

La gama de objetivos enunciados se pueden agrupar en dos grandes grupos: los que están centrados en el juego y los referidos a otros aspectos que, complementaria o suplementariamente, aportan a los primeros.

#### **4.1 Objetivos en relación al juego propiamente dicho**

Como una continuidad de los argumentos esgrimidos en las fundamentaciones de las planificaciones, se identifican varios objetivos. En función de lo expuesto acerca de la cultura antilúdica, la instrumentalización del juego, las prohibiciones institucionales, la deportivización de la EF, el abordaje y superación de esos obstáculos, se convierten en preocupaciones primarias que se reflejan en los objetivos

#### **Crear espacios de participación y encuentro para jugar.**

Esta intención se encuentra expresada de diversas maneras:

“Brindar espacios de participación y encuentro en las prácticas de lúdicas ‘con nosotros’ ‘con los otros’ (Planif. 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)

¿Cuál sería la diferencia que justifique la creación de ese espacio de juego y del jugar con respecto a los generados fuera de la escuela? No se parte de considerar que los/as niños/as no puedan generar esos espacios de manera espontánea; aunque son varios los autores (Tonucci, 1996; Pavía, 2005, 2013) que coinciden en reconocer una reducción de esos espacios y tiempos para jugar, generados por varias causas. Una de ellas es el avance de la tecnología,

que genera el uso de aparatos como computadoras, netbooks, tablets, celulares, Play Station, Xbox, etc.; las comunicaciones virtuales como el Facebook, Twitter, Whatsapp; los medios de comunicación masiva como la televisión, que demandan atenciones y tiempos que se los restan a los juegos (al menos en sus versiones motrices y sociales). Simultáneamente, otras problemáticas sociales como la inseguridad, la carencia o disminución de espacios de juego, la cantidad de actividades y obligaciones a cumplir tanto de familiares como de niños/as, restan posibilidades. En algunos grupos sociales y contextos, el tiempo de juego generado en la escuela, es una de las pocas instancias que se vivencian. En ese contexto sociocultural, el objetivo mencionado tiene un sentido que merece considerarse. En las dos planificaciones, se plantea generar espacios como matriz donde se desarrolla el juego, configurada a su vez por aspectos subjetivos y sociales.

La idea de “participación” combinada con el verbo “crear”, da cuenta de la consideración de protagonismo del sujeto. Para Hart (1993) la participación hace referencia a los procesos de compartir las decisiones que afectan a la vida personal y comunitaria. A partir de considerar el Juego como Derecho, la participación como parte constitutiva del juego adquiere relevancia.

Para Hart (1993) quien recupera los niveles de participación ciudadana de Arnstein (1969, citado en Hart, 1993) la participación puede existir en un degradé de formas que van desde modelos no participativos hasta una participación genuina, graficada en ocho escalones. Los tres primeros corresponden a modelos no participativos (manipulación, decoración y simbolismo)<sup>24</sup> y los siguientes los ordena en grados crecientes de participación (asignados pero informados, consultados e informados, iniciación adulta con decisiones compartidas por los niños, iniciación y dirección desde los niños, iniciación desde los niños con decisiones compartidas por los adultos)<sup>25</sup>. Si bien se puede criticar este ordenamiento, es un marco referencial que permite el análisis. En relación al marco conceptual explicitado en las planificaciones se podría inferir que la participación anunciada hace referencia a los escalones

---

<sup>24</sup> Tramo de la no-participación (de Arnstein, citado en Hart, 1993)

Peldaño 1. Manipulación o engaño. Clasifica casos en los que las y los adultos utilizan a las niñas y niños para transmitir sus propias ideas y mensajes.

Peldaño 2. Decoración. Se refiere a momentos en los que las personas adultas utilizan a niñas y niños para promover una causa sin que éstos y éstas la comprendan ni tengan mayor implicación en su organización más allá de la de figurar casi como mera decoración,

Peldaño 3. Participación simbólica. Manifiesta la actuación de algunos niños y niñas, con habilidades dialécticas o ideas ingeniosas, como protagonistas de ciertos eventos o debates. Se les ha seleccionado a dedo sin dar oportunidades para participar en el proceso a otras niñas y niños a quienes, en teoría, representan.

<sup>25</sup> Tramo de la participación

Peldaño 4. Información. Se informa a niñas y niños de una iniciativa que no han iniciado ni lideran.

Peldaño 5. Consulta e información. Se informa a niñas y niños de un proceso, pero además se les consulta y se tienen en cuenta sus opiniones en las decisiones finales.

Peldaño 6. Iniciado por personas adultas, con decisión infantil compartida. Las acciones se toman de forma conjunta, en relación de igualdad, pero la iniciativa fue origen del adulto.

Peldaño 7. Iniciado y dirigido por niñas y niños.

Peldaño 8. Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos. Las niñas y niños inician un proyecto propio, dirigen y gestionan, pero continúan en colaboración con personas adultas, no la rechazan. En este peldaño se puede hablar del nivel más auténtico de participación infantil, conocido como participación protagónica.

superiores, donde los/as niños/as tienen poder en la toma de decisión, además de la gestión y ejecución.

Para participar es necesario un proceso de aprendizaje en el marco del desarrollo de la confianza, la autoestima y la consideración del otro. En el mundo de decisiones que se pueden tomar en los juegos, los modos de hacerlo también asumen una variada gama. Como se observa en la siguiente clase, se puede decidir a qué jugar entre un listado de posibilidades, por ejemplo luego de recordar y enumerar los juegos tradicionales, aún con niños pequeños<sup>26</sup>.

P. Bueno, ¡vamos a jugar un juego que no hayamos jugado nunca! (Los niños nombran juegos, algunos discuten, comentan.)  
Ns. ¡A las atrapaditas! ¡Al viejito!!  
P. A las atrapaditas... dice un compañero acá... después podemos ver de jugar a otro juego... (Mientras los/as niños/as gritan, comentan...) Che, ¿y cómo se juega a la atrapadita? (todos gritan, no se entiende)  
Ns. Tenes que correr...  
P. ¿hay uno que atrapa?  
Ns. ¡Sí!!!  
Na. ...y los otros corren!  
P. ¡Ah! ... y los otros corren... ¿y cuando lo atrapan?... por ejemplo, te atrapa a vos?  
Na...la es el otro  
P. ¿Te convertís vos en atrapador? Y ese vuelve a correr... (Mientras la niña afirma a las preguntas) Ah... (Los/as otros/as siguen gritando, aportando ideas, dialogando...). (Observac. 1 a V, p.5)

En este caso, la decisión queda delimitada por un tipo de juego, que es el que se está abordando en esta unidad: los juegos tradicionales. Aun así, la categoría es tan amplia, que incluso cuando uno podría considerar que limita, deja un espectro amplio de elección. En este caso, el grupo con cierta predominancia elige un juego de persecución. A continuación, la PEF habilita con la pregunta “¿cómo se juega?” a que el grupo o alguno/a de los/as niños/as pueda seguir aportando para definir el juego. En este caso, como el juego es conocido las decisiones se ven facilitadas por el conocimiento previo, la tradición o la costumbre de cómo se juega generalmente, por lo que no se necesita mucho debate para llegar a un acuerdo. Se ubicaría en el peldaño seis de la teoría de Hart (1993) ya que la propuesta, mediante preguntas orientadoras, permite que los/as niños/as puedan elegir y definir el juego y sus reglas.

En otra experiencia, la decisión radicó en poder elegir, sin condición explicitada, a qué se jugaría, cómo, con quién, cuánto tiempo, con qué elementos, es decir, todo lo que fuese necesario para jugar en cada grupo.

P: Bueno, dejen los elementos acá. ¿A qué vamos a jugar?  
Ns: ¡Al fútbol! ¡A los dardos! (gritan, superponiéndose las voces) (...) (Dos niñas juegan picando una pelota de vóley...) (Observac. 2 a J. P. 1)

En este caso también existió la posibilidad de elegir y de armar los grupos como quisieran. El resultado fue: un grupo de dieciséis niños/as jugaron al fútbol, cuatro niños a los dardos, tres niñas con una pelota de vóley, dos niños con una pelota de rugby y un bate de beisbol. En cada grupo, los acuerdos sucedieron sin intervención alguna del PEF (más que en algún caso

<sup>26</sup> Los niños de esta clase tienen entre 6 y 7 años ya que son de un primer grado.

esporádico para prevenir accidentes, riesgo o lesiones de los jugadores). Incluso, los juegos se fueron modificando con el transcurso del tiempo. Los/as jugadores/as cambiaban de grupo y de juego sin problema, porque existía esa posibilidad tácitamente. La regulación durante el transcurso del juego en la mayoría de los casos fue gestionada por los/as jugadores/as. En este caso, el PEF inicia la clase con la pregunta “¿A qué jugamos?”, pero es más que un permiso asignado: es una pregunta que solicita información de los deseos y decisiones de cada grupo. Es factible que en las primeras clases la pregunta funcionara como una habilitación a jugar, ya que el espacio de la escuela especialmente bajo la mirada docente, suele restringir esas posibilidades. En este momento del proceso ya casi finalizando el año, esa habilitación no es necesaria. El PEF interviene como jugador también y en contadas ocasiones como profesor, donde el grupo respeta y disfruta de sus intervenciones en ambos roles. No podría escindirse de manera tan simple la división de roles; pero es necesaria la diferenciación, porque el sentido de su intervención lo es. Podría decirse que respondería al peldaño ocho de la Escalera de Hart (1993), donde los/as niños/as deciden y el PEF comparte o acompaña.

En el caso de la PEF P, la propuesta pasa por conocer los juegos de los pueblos originarios y reinventarlos o resignificarlos. El grupo decide cuáles son las reglas que va a implementar para jugar, por lo que el reglamento estipulado ha sido diferente en cada grupo.

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.  
P: ¿Tiro Libre?  
N. ¡Si!  
P: ¿Cuando toca con el pie (la pelota)?  
Ns: Tiro libre (Observac. 1 A P. p. 3)

En este caso el proceso de negociación ya había sido realizado en una clase anterior, y en este momento, la PEF solo recordaba las reglas acordadas para poder jugar. De alguna manera, el recurso de la pregunta insiste en que el poder es de los/as jugadores/as y sigue siéndolo en ese momento. La propuesta básica surge de la PEF, los/as niños/as indagan cómo era ese juego, y con la escasa información que tienen y sumando saberes previos e intercambios grupales, deciden las reglas.

(Siguen jugando... se produce otra jugada confusa).  
N: Discuten “Es penal”, “No, no es penal” “Es a propósito” “Tranquilo” (le dice una Na a un No, que se estaba enojando y levantando la voz). (...)  
P. ¿Es con intención o sin?  
No. ¡No cobramos eso! (Grita enojado el niño que había reclamado).  
Luego de dialogar, resuelven que es tiro libre, con la ayuda de la P. Lo ejecutan. (Observac. 1 a P, p. 5)

La incertidumbre del juego pone en evidencia que las reglas que previamente se habían acordado, no contemplaran una nueva situación; por lo que se tuvo que resolver en el momento, mediando una decisión grupal. En esa decisión no todos participaron, sino los/as que se animaron a dar su opinión; para el resto su participación se remitió a aceptar la

decisión de los otros, ya sea porque no tenían que objetar y acordaban, o porque no podían aportar algo diferente o porque no se animaban a hablar. Esto podría llevar a proponer una nueva etapa en la construcción de la participación, donde la decisión se logre a través del intercambio, la discusión y el acuerdo de todos/as los/as jugadores/as de manera activa, incluso de los/as que menos se animan. Creer que porque un/a niño/a decide, existe protagonismo en todo el grupo y es deseable, es engañarse, ya que quedan muchos/as otros/as sin hacerlo.

Incluso la decisión de no participar en el juego, muchas veces no es realmente libre. Que el docente acepte simplemente esa decisión sin indagar, quita posibilidades de conocer las causas y poder ayudar a resolver el problema (si lo hubiera) o a brindar condiciones, necesarias y suficientes para que el/la niño/a se anime. Las razones pueden ser variadas, desde el temor, el sentimiento de incompetencia, la falta de integración grupal, la diferencia de motivación con respecto a ese juego o simplemente que el juego no responde a sus intereses. Dejar a alguien no participar, sin averiguar las razones, es no atender a una diferencia y a una particularidad del sujeto. Eso podría generar una autoexclusión del/la jugador/a. Al mismo tiempo, si se considera la decisión de no jugar como el “verdadero” deseo de quedarse sentado/a, acceder a esa posibilidad, es absolutamente válido.

Es necesario pensar la decisión no como una acción aislada, sino como parte del proceso de aprendizaje. Acompañar la toma de conciencia de que ella es producto de análisis previos, de la realidad, de los/as jugadores/as, de las alternativas, de las posibles consecuencias, que conlleva responsabilidades con solo asumirlas. Pero, ¿no le quita la espontaneidad, todo lo que surge en el momento aparentemente sin mediar el análisis? ¿No será un exceso de racionalidad adulta, que se desea imponer, a una construcción que se rige más por los deseos, por el acontecimiento, por la ilógica y la lógica del juego? He aquí algo no resuelto, ¿será necesario resolverlo o solo plantearlo como dilema para que quede abierto a la consideración y esencialmente, a la discusión?

En los objetivos enunciados resalta una característica recurrente: la interacción con otro/a, mencionada en el “encuentro”; “con nosotros”, “con los otros”, “conjuntamente”. En ese sentido reconoce la construcción social del juego. No es lo mismo jugar solo a jugar con otro. Incluso cuando en las clases de EF se exploran las formas jugadas de manera individual, hacerlo al lado de otras personas que hacen, crean, manipulan, juegan de otras maneras, propicia una acción y un aprendizaje social: se observa, se imita, se prueba, se desafía, se modifica, se intercambia, para muchas veces continuar con el proceso en un intercambio grupal del juego.

“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)

En este caso, se realiza la creación conjunta. El encuentro o el reencuentro no solo reconoce la posibilidad de compartir con el otro, sino como constituyente necesario para el juego. Sin la presencia del otro no se puede jugar a eso, se podrá jugar individualmente pero nunca será lo mismo que al constituirlo con un otro. La presencia de otros sujetos es un elemento no solo configurador -ya que origina un juego-, sino multiplicador de las posibilidades que de esa situación se derivan.

### **Propiciar la actitud lúdica, la diversión y el goce**

Tanto en el objetivo recién analizado como en el sigue aparece un componente: la “actitud lúdica”.

“Reencontrarse con la actitud lúdica y, a través de ella, revisar críticamente aspectos de la vida cotidiana” (Planif de JE, p. 5)

Esta mención focaliza la mirada en el/la jugador/a, su modo de percibir, de resolver, de sentir el juego como algo lúdico, llamado por algunos/as autores/as como “el jugar” (Nella, 2009; Sarlé, 2011; Rivero, 2001, Carral, 2012) o el “modo lúdico” (Pavía, 2006). Esta intención evidencia una preocupación por garantizar que ese juego surgido en el proceso educativo sea una experiencia verdaderamente de juego para los/as jugadores/as y no se tergiverse convirtiéndose en un ejercicio o en una propuesta donde predominen otros objetivos ajenos al juego, lo que conllevaría que se convirtiera en un “juego no juego” (Rivero, 2011).

El docente puede generar condiciones que posibiliten esa actitud, por ejemplo a través de “enunciados transparentes” (Pavía, 2008) donde se invita a jugar de un modo lúdico, pero depende de cada jugador/a esa asunción. El término “reencontrarse” como volver a encontrarse, expresa algún tipo de pérdida, tal vez como consecuencia de la instrumentalización del juego, la existencia de “juego no juego” (Rivero, 2011) o la deportivización que atenta contra lo lúdico, existente en algunos ámbitos educativos.

Esta actitud lúdica se manifiesta también en aquellos objetivos que resaltan la diversión, el goce y el disfrute en esos espacios de juego.

“Estimular a través de la práctica lúdica espacios de diversión y goce.” (Planif. PI, p.6).

Tal explicitación podría considerarse como un compromiso asumido por la PEF de promover el juego incluso desde lo obvio, porque en la cotidianeidad de la acción educativa algunas veces se va perdiendo. ¿Podría actuar como recordatorio, ya que muchas veces los/as PEF los olvidan priorizando otros objetivos?

## **Promover actitudes inclusivas reconociendo la diversidad**

Merecen destacarse la reiteración de la participación y el encuentro, que los resaltan como rasgos muy presentes. En este caso, se acompaña con la calificación de un carácter inclusivo.

“Participar en encuentros lúdicos deportivos-recreativos de carácter inclusivo, manifestando actitudes inclusivas.” (Planif. de V, p. 4)

La toma de conciencia acerca de la inclusión especialmente en el área de la educación, ha generado una revisión de algunas prácticas y creencias, que en este caso también llega al juego en la escuela. La UNESCO (2005, citado por UNESCO, 2008) define “la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.” (p. 7). La noción de inclusión ha nacido de la idea de exclusión, de marginalidad, como una forma para evitarla o revertirla.

La precisión que asume en este objetivo hace referencia a dos aspectos: a la característica inclusiva de los encuentros lúdico-deportivos y a las actitudes. En el primer aspecto, haría referencia a evitar la exclusión de jugadores/as: que nadie quede afuera y que todos/as puedan participar. Esto no puede ser tomado de manera ingenua. Es frecuente detectar encuentros deportivos escolares donde solo participan los/as jugadores/as más hábiles, quedando muchos/as otros/as fuera de esa posibilidad. Lo mismo sucede en algunas situaciones de juego, aunque en menor medida. La inclusión en los juegos merece una reflexión especial acerca de los juegos de exclusión. Los juegos de exclusión son aquellos juegos donde el que pierde sale (Bonetti, 1995): muchas veces el menos hábil, menos fuerte, el que no ha tenido tanta experiencia en el juego, el que no hace trampa. Subyace un mensaje de discriminación e incluso de violencia simbólica. Orlick, con su propuesta de juegos cooperativos, ya lo advertía al caracterizarlos como “libres de exclusión” (1995). La intención de promover juegos de manera inclusiva, implica también revisar y problematizar acerca de ese tipo de marginación en el juego.

La educación inclusiva responde a la diversidad de los sujetos de la educación, promoviendo una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades planificadas, culturales, educativa, recreativa y comunitaria. Su objetivo es generar procesos adecuados a la amplia gama de intereses, necesidades, expectativas, modos de aprender, de ser, de actuar, que surgen a partir de la diversidad y la diferencia de todas las personas que participan en la educación (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011). En consecuencia, no sería suficiente con no dejar a nadie fuera, sino que es necesario contemplar, reconocer y valorar las diferencias de experiencias, capacidades, habilidades, personalidades de cada uno/a de los/as niños/as que participan. Si siempre se perpetúan juegos que demanden las mismas capacidades, solo se

resalta al/la niño/a que las posee, “el/la mejor” y desalienta o desmerece otras cualidades, porque son menos visibles, menos admiradas, menos valoradas, o simplemente porque los juegos que surgen no las demandan.

La “actitud inclusiva” hace referencia al jugar, al aspecto subjetivo y social del juego. La estructura lúdica no es la única forma que asegura la inclusividad en el juego. La actitud de los/as jugadores/as en tanto forma parte del jugar, de percibir, sentir y actuar, se basa en la percepción de uno/a mismo/a y del otro/a, y en cómo se constituyen las relaciones mutuas, necesarias, no solo para jugar sino para ser uno/a mismo/a en el juego por la existencia del otro. Uno y otro, seres diferentes, irrepetibles y únicos que configuran un jugar, también irrepetible y único (Skliar, 2002). Esa actitud inclusiva en el juego tendría que ver con construir “con” el otro, no aspirando a imponer una forma, sin excluir a nadie, dejando un espacio abierto a la contingencia desde la solidaridad, el respeto, la valoración, basadas en la confianza que eso mismo es lo que posibilita la génesis de un juego. Se trata de alejarse del “colonialismo” (Skliar, 2002) lúdico, no sin antes tomar conciencia y problematizar acerca del individualismo, la discriminación, la competencia exacerbada, la culpabilización del otro, entre muchos tópicos posibles. ¿Cómo despertar esa toma de conciencia, como apasionar problematizando en la eterna búsqueda de qué otras cosas pueden ser, sin perder la fluidez del proceso creativo y social del juego?

Pensar el juego, como una construcción particular, desde cada persona y cada grupo, refleja la consideración de lo diverso. Se sale de la idea de homogeneidad, de predominancia, para valorar lo singular, en el reconocimiento de la diversidad cultural, institucional, grupal y personal.

### **Promover el respeto, el esfuerzo compartido, la solidaridad, la empatía**

Concebir al juego como una construcción social implica al mismo tiempo reconocer una serie de procesos que implican saberes lúdicos: conocimientos, habilidades, capacidades que posibilitan la definición y construcción de lo lúdico. Algunos tienen que ver con uno/a mismo/a, y otras, producto de la interacción con los otros. En las planificaciones se identifican el respeto, la tolerancia, el trabajo colectivo, el esfuerzo compartido, la resolución colectiva de desafíos, la solidaridad, la empatía y la construcción de vínculos.

<p>“Aprender a tolerarnos, respetarnos, a asumir nuestra libertad junto a otros de manera responsable y creativa.” (Planif. JE, p.5)</p> <p>“Propiciar el trabajo de construcción colectiva de reglas a partir de la promoción de los valores del respeto, solidaridad y empatía.” (Planif. PI, p. 6)</p> <p>“Reconocer en la práctica lúdica, el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido, la resolución colectiva de desafíos y problemas y la construcción de vínculos.” (Planif. JE, p.5)</p>
--

Desglosando estos aspectos podemos agrupar algunos en relación con la socialización y la interacción, solo posibles en el contexto de un grupo y a partir de la interacción recíproca y activa de cada integrante como el trabajo en equipo, la convivencia, los acuerdos. Otros, relacionados con aspectos personales o subjetivos, pero en función de la existencia de un “otro” u “otros” como podrían ser el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la empatía, etc. Otros rasgos de carácter más personal se resaltan también, como la responsabilidad y la creatividad.

### **Asumir la libertad junto a otros**

La mención “asumir nuestra libertad con otros” merece un análisis más complejo. Cañeque (1998) plantea que el juego es “aquél donde el “instinto lúdico” opera en su más alto grado de libertad” (p. 43). Pero, se puede decir que eso no siempre es así. El juego se desarrolla en una amplia gama de “grados” de libertad. En este caso el PEF se incluye en el compromiso de asegurar condiciones que posibiliten esa libertad, tanto en las propuestas como en el aprendizaje para ejercerla.

P: ¿a qué jugamos? (Trae los elementos 3 pelotas de vóley, una de fútbol, un elástico, un juego de dardos.)  
Ns gritan: ¡Al rugby! ¡A los dardos! (Se comienzan a armar grupos y se amontonan en los juegos. En los dardos, ubicados frente a una diana: se amontonan, gritan).  
P: hagan una fila, detrás de la mochila (usa una mochila de línea. Se organizan y comienzan a lanzar cada jugador/a, dos dardos. El P se va. Se hacen bromas y se van controlando los puntos que va sumando cada uno con cada nuevo tiro. Es un grupo de 12 niños/as.  
El grupo de rugby, ya se ha organizado en 2 equipos, todos varones, salvo una niña. Comienzan a jugar, el P se suma. Festejan, gritan, protestan. 3 vs 4 (allí está el P y la nena). El P me cuenta, que ya han trabajado 4 clases con principios del rugby. Juegan, parecido a una tocata. Avanzan con la pelota, hacen pases, la patean. No cobran si se cae o pasan la pelota hacia adelante. Cuando el jugador con la pelota es tocado en las piernas, debe pasar la pelota.  
3 niñas agarran el elástico y se ponen a charlar.  
En los dardos, siguen jugando. Uno lanza el dardo y rebota y se cae. Mira a sus compañeros (como preguntando). “No, si se cae, no cuenta” le responden casi a coro dos niños. Una niña está sentada casi al lado de la diana y un niño parado al lado, observando. A veces, intervienen observando qué vale o no vale. Se pelean en la fila, pero lo van resolviendo ellos. (Observac. 1 a J, p. 1)

Se podría suponer que aquí existe un elevado grado de libertad, dado que pueden elegir a qué jugar, con quién y cómo. Pero también se podría preguntar si se evidencian condicionamientos externos, que de alguna manera estén restringiendo y/o limitando las elecciones de los/as jugadores/as. “Brougere considera que la ‘decisión’ de jugar ilustra mejor la libre elección del jugador en el término ‘libertad’. Para él es imposible precisar si un jugador es libre al jugar, pero sí puede determinar quién tomó la decisión de hacerlo” (Sarlé, 2006, p. 59). No se trata de decidir jugar bajo coerción o alguna presión, sino de aceptar participar desde la conciencia de que también puede negarse y que eso es posible en función de la confianza, la seguridad y el respeto que se genere. En la clase, las niñas que toman el elástico y deciden charlar, saben que pueden hacerlo, que también es una alternativa.

El objetivo expresado parece recordar que la libertad no es algo que se tiene o no se tiene, sino que se asume, es una conquista cotidiana que demanda de un aprendizaje. Aprendizaje que en la clase se detecta al organizarse grupalmente, a discutir las reglas, a cobrar su incumplimiento, a preguntar, a resolver los conflictos, como una de las facetas. Solo en la medida que exista una toma de conciencia y un proceso de concientización, el sujeto puede liberarse o acceder a un mayor grado de libertad (Freire, 1969). ¿Cómo podría constituirse ese proceso en el juego?

### **Generar prácticas lúdicas diversas**

En algunos casos, se suma el objetivo de ampliar el repertorio motriz o de prácticas corporales:

“Avanzar en la construcción de su repertorio motriz, a través de la vivencia de las múltiples posibilidades de acción en la práctica corporal y ludomotriz”. (Planif. A de V, p.4).  
“Ofrecer a los niños propuestas de prácticas corporales variadas.” (Planif. PI, p. 6)

Esta intención indicaría el reconocimiento de un universo lúdico, una gran diversidad de posibilidades. Podría abarcar el abordaje desde diferentes estructuras y tipos de juego, así como otros aspectos que aportarían al repertorio, a la multiplicidad de posibilidades en torno a los juegos.

En el marco de las ideas que se vienen analizando en estas planificaciones, los objetivos refieren a acciones liberadoras de prácticas y discursos dominantes. “ya nadie niega que desde la Educación Física se enseñan sólo ciertas y determinadas ‘formas’ de juego y un ‘modo’ particular de jugar, “cristalizados” por la tradición disciplinar” (Pavía, 2008, p. 11-12). Desde la propuesta no se niega la posibilidad de darle lugar a esas prácticas, sino que expresamente intenta generar la exploración por otras estructuras lúdicas, menos presentes y/o diferentes. Esto se observa en las clases donde se abordan juegos reglados, que parten desde juegos de pueblos originarios con una fuerte influencia de los juegos deportivos, y que incluyen juegos de mesa, representativos, incluso la construcción de materiales y la invención de nuevas formas de jugar. En el otro caso, se identifica la inclusión de juegos de ronda, de persecución, de búsqueda, con elementos como sogas, elásticos o pelotas, compartiendo y socializando las diferentes formas de jugar.

Desde una “postura anticolonial” (Skliar, 2002) que intenta oponerse a la violencia física y simbólica de la imposición de prácticas lúdicas, la intención es ampliar, enriquecer la cultura y experiencias<sup>27</sup> lúdicas de cada sujeto, de cada grupo, a partir de conocer un repertorio de posibilidades, al mismo tiempo que construir con los/as niños/as, con el grupo, en cada

---

<sup>27</sup> Experiencia en el sentido que Larrosa (2009) le asigna, como lo que tiene que ver con lo que le pasa al sujeto, lo que lo conmueve, lo modifica, lo mueve de lugar. Algo que le hace percibir, pensar, decir, sentir, hacer de otro modo distinto a lo que antes de eso era.

instancia. Esa variedad se incrementa apelando a la diversidad potencialmente existente a partir de las interacciones de los diferentes aspectos que configuran las prácticas lúdicas.

Con la intención de expandir la cultura lúdica otros objetivos enuncian aspectos que podrían ser factores de variación.

“Apropiarse progresivamente de la lógica, organización y sentido de diversos tipos de juegos”. (Planif. A de V, p. 4). “Aprender a jugar reconociendo los componentes del juego, tipos de juego y formas de jugar.” (Planif. A de V, p. 2).
--

En estos enunciados se identifican la lógica, organización, sentido, componentes, tipos y formas en relación al juego. Lógica podría referir a la estructura, la forma como se define el juego, tal vez a través del sistema de reglas, que permiten el desarrollo de acciones lúdicas dentro de su marco. Para Parlebas (2001) la lógica interna está definida por las acciones motrices posibles según el sistema de reglas de cada juego. Enumera muchas lógicas posibles en función de los modos de interacción, su relación con redes de comunicación y contracomunicación motrices, los roles definidos, la cantidad, calidad y tipo de objetivos a alcanzar, entre otros aspectos. Por otro lado resalta la existencia de una lógica externa, que depende de la reinterpretación de cada persona y/o grupo dentro del juego e incluso reconoce que pueden suscitarse “provocaciones”, como comportamientos ilógicos frente a la lógica del juego. En el objetivo, la mención de la lógica junto con los sentidos y la diversidad podría expresar el reconocimiento de muchas lógicas, incluso pudiendo suponer<sup>28</sup> que en algunos juegos su lógica es no tener lógica. Es probable que la referencia a organización sostenga una idea similar.

El sentido del juego refiere según Pavía (2010) a la “razón de ser”. Lo enmarca como una variable de la forma de juego relacionado con la “lógica interna”, pero también con la percepción del sentido que los/as protagonistas del juego pudieran adjudicarle. Los sentidos podrían ser crear/actuar/representar, huir/perseguir/atrapar, ocultar/buscar/descubrir, crear/construir, atacar/defender o la emulación/prueba solitaria. En el primer objetivo enunciado estos sentidos se relacionan con los tipos de juego (que se retomará más adelante).

En el segundo objetivo se nombran a los “componentes”, que tal vez hagan referencia<sup>29</sup> a ciertas características de los juegos que se pueden variar, como las reglas, los espacios, los tiempos, los roles y funciones de los jugadores. Existen un sinnúmero de clasificaciones de juegos diferentes según criterios diversos, denominados como “tipos” de juego, donde se resaltan algunas “cualidades” (por calificaciones que adjetivan) en función de alguna característica sobresaliente. La forma refiere, según Pavía (2010), a la configuración de un

<sup>28</sup> Superando la intención del significado construido por la docente.

<sup>29</sup> Completando la interpretación a partir del desarrollo de contenidos enumerados en cada planificación.

juego, la apariencia que permite identificarlo y diferenciarlos de otro juego. Ambos términos pueden relacionarse.

Identificar algunas propuestas de tipologías de juego recuperadas por los/as PEF, permitiría conocer una porción de la gran variedad en el universo lúdico.

“Acercar información de los pueblos originarios en cuestión”. (Planif. PI, p.6);  
“Reconocer, practicar y disfrutar de juegos populares, tradicionales y autóctonos de la comunidad y del mundo.” (Planif. JE, p. 5);  
“Reconocer en la práctica lúdica, el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido, la resolución colectiva de desafíos y problemas y la construcción de vínculos.” (Planif. JE, p. 5);

Los/as PEF han seleccionado ciertos tipos de juego para vertebrar su propuesta, en cada caso a su modo. La selección no parece responder a la negación o a la exclusión de los otros tipos de juego sino a un reconocimiento de que pueden aportar al grupo algo diferente a lo que juegan, saben o practican. En todos los casos, se pudo observar que su abordaje en la clase brindó posibilidades de conocer, aprender y vivenciar algo nuevo. Incluso en la propuesta donde se eligieron los juegos tradicionales, que para muchas personas supuestamente serían juegos conocidos y muy practicados, no lo fueron para los/as niños/as, quienes evidenciaron su entusiasmo y asombro al aprender esos juegos “nuevos”, incluso descubriendo que los jugaban las madres, padres y abuelas.

En el caso de la PEF V, algunos otros tipos de juegos fueron explicitados también en la entrevista:

“lo implemento tomando como eje el tipo de juego y lo desarrollo como tal. Por ej., como viste, en primer grado, juegos tradicionales, al principio tomé juegos cooperativos, juegos de masa y ya más para el nivel... en segundo ciclo ya desarrollo... sigo trabajando el juego cooperativo, pero ya desarrollo juego motor, dentro de ellos también los diferentes tipos de juego como juegos de cancha dividida, juegos de invasión, juegos de bate y campo, entonces me parece que trato de desarrollarlo desde el principio hasta el final, dependiendo también el ciclo y donde se encuentra. (Entrev. A V, p. 1)

La PEF menciona los juegos cooperativos y tradicionales, como lo han hecho otros/as profesores. Orlick (1995) propuso los juegos cooperativos, como una propuesta diferente para contrarrestar los efectos hegemónicos de la competencia. Los juegos cooperativos son aquellos donde dos o más jugadores no compiten entre sí, sino que buscan lograr el objetivo del juego en forma conjunta. El objetivo puede ser una dificultad a vencer, un obstáculo a superar o una condición a lograr. Este tipo de juego demandaría y desarrollaría una serie de capacidades, habilidades y estrategias desde una lógica diferente a la del juego competitivo.

En este caso también se incluyen nuevas categorías: el juego motor y dentro de él, los juegos de cancha dividida, de invasión y de bate y campo. Esta clasificación tiene relación con los juegos deportivos y modificados, como medio para llegar a su fin último que es el deporte (Devís Devís & Peiró Velert, 1997), con la posibilidad de que pierda sus características lúdicas.

Los juegos modificados también fueron mencionados por otro PEF en los temas seleccionados como contenidos e inclusive se observaron juegos que responden a estas características en las clases de JE. Otra PEF expresa otro tipo de juego no mencionado anteriormente, pero muy presente en las clases de EF: los juegos de persecución.

“Normalmente a los chicos les gustan mucho las actividades de persecución; entonces por los menos en el inicio tratamos de comenzar con juegos de persecución, salvo que sea un día de lluvia que no se pueda hacer grandes desplazamientos entonces bueno, ya busco un juego con menor movilidad” (Entrev. a A, p. 1)

La PEF A propone juegos de persecución y los califica en función del grado de movilidad que implican.

#### 4.2 Objetivos en relación a otros aspectos relacionados con el juego

Otros objetivos que no están relacionados directamente con el juego aparecen, especialmente en una de las planificaciones. ¿Podría esta descentralización a otros aspectos, quitar los rasgos lúdicos o la centralidad al saber del juego? ¿Será que aún es necesario justificar el abordaje del juego a través de otros objetivos que le den más jerarquía?

“Promover las actividades artísticas y expresivas tanto en la participación activa de los juegos como en la elaboración de los elementos necesarios.” (Planif. PI de P, p. 6)

Se podría considerar que desde esta intención el juego pasaría a ser un medio o una estrategia para el logro de las capacidades expresivas, lo cual tensionaría con el juego en su centralidad. O atendiendo que el proyecto pretende la integración de todas las materias escolares, ¿el enunciado abre la puerta a un enfoque diferente?

“es un proyecto presentado para toda la institución. Es abierto y el docente que se quiere sumar se podía sumar desde su área. Entonces, hay docentes de 5to grado, 6to de la tarde, profes de jornada extendida que se sumaron y la maestra de Educación Artística, de Plástica.” (Entrev. a P, p. 1)

También se podría interpretar más como una consecuencia directa en la participación activa de juegos que requieran esas habilidades/capacidades, como se evidenció en algunas clases; lo lúdico se identificó también en el proceso de construcción del material de juego, como el *palín* y el *manga* en el marco de los juegos originarios; o de los autitos con material descartable un día de lluvia. Ese proceso, así considerado conformaría parte de la construcción del juego, tanto como lo sería la definición de las reglas.

Una intención expresada, y en algunos casos implícita, toma una dimensión trascendente a partir de las ideas que ya se han analizado anteriormente: la autonomía.

“Ofrecer espacios de autonomía de trabajo y refuerzo de auto-estima a partir del juego y la identidad.” (Planif. PI, p. 6)

En una primera vista, la búsqueda de la autonomía de trabajo, genera una ruptura en la continuidad argumentativa. ¿Por qué autonomía en el trabajo? ¿Por qué no del juego? En un intento de distanciamiento de las dicotomías o los pares opuestos, por considerarlos una

mirada limitante o restrictiva de los términos, se evita contraponer el trabajo al juego, pero es necesario destacar las diferencias existentes entre estos términos. En el contexto de la oración, es probable que la idea sea promover la autonomía en el juego. Por un lado habría que revisar la presencia del término trabajo, para identificar su sentido. Por otro lado surge una pregunta ¿por qué se incluye la idea de autonomía en el juego? En los juegos espontáneos, aquellos surgidos en el momento por un/a jugador/ o grupo de jugadores/as, la iniciativa y la autonomía son características recurrentes. ¿Será que se considera que existen niños/as que no desarrollan esa autonomía? O desde una mirada menos ingenua, ¿será que algunos/as PEF no brindan la posibilidad de la autonomía al definir y gestionar los procesos lúdicos?

“Generar actividades que permitan el pensamiento crítico en general. Y de las prácticas de las actividades físicas en particular.” (Planif. PI, p. 6”).  
“Motivar a los niños a ser protagonistas de la investigación–indagación.” (Planif. PI, p. 6”).

Este abordaje es significativo al reconocer y propiciar en los/as niños/as el pensamiento crítico y una actitud indagadora-investigadora, como posible camino a la construcción de un saber y, al mismo tiempo, de una libertad. Esto tiene que ver con lo que se expresa en los fundamentos de la planificación.

“realizar un trabajo que nos permita asumir una postura crítica acerca de los procesos de conquista y colonización que nos permita cuestionar los mandatos hegemónicos en las prácticas de las actividades físicas y/o lúdicas.” (Planif. PI, p.3)

Como objetivo actuaría complementariamente (aun cuando no esté expresado de esa manera) en función de prácticas lúdicas y deportivas hegemónicas contra las que pretende actuar, ya analizado anteriormente.

Otra de las intenciones tiene que ver con la estrecha relación explicitada en los fundamentos entre el juego, la cultura y la identidad que se expresa también en los objetivos

“Trabajar en el refuerzo de la identidad individual (raíces) y la memoria colectiva y el respeto a la diversidad cultural.” (Planif. PI, p. 6),  
“Propender el trabajo sobre memoria e identidad colectiva.” (Planif. PI, p. 6),

Esto es coherente con lo expuesto y analizado tanto en los fundamentos como en los objetivos. Estos objetivos plantean aspectos esenciales o complementarios que refuerzan la idea de abordajes del juego desde el respeto, la diversidad, el protagonismo, la creación, el intercambio, la libertad.

## CAPÍTULO 5

### ACERCA DE LOS CONTENIDOS CONSTRUIDOS

Los fundamentos y objetivos terminan tomando forma en la definición de contenidos que se seleccionan y explicitan en la planificación. La selección de contenidos a enseñar por parte del/la PEF al elaborar la planificación es necesaria porque sería imposible abordar todos los contenidos propuestos en el Diseño Curricular. Por ello, el/la docente realiza una traducción, una interpretación y una contextualización (Gvirtz & Palamidessi, 2002) en función de saberes y experiencias de juegos, recuperando los abordados en la formación docente y el dominio o mayor conocimiento de algunos de ellos sobre otros, al mismo tiempo que considera las características de los/as niños/as y del grupo (intereses, historia, etc.), y las demandas o condicionamientos institucionales. Esta selección genera siempre un recorte, por lo cual algunos contenidos pueden quedar excluidos.

Se estima necesario reconocer otras influencias en esa selección, como los discursos, prácticas y tradiciones dominantes, más o menos reconocidos o explicitados; la mayor valoración social de algunos temas sobre otros; un recorrido temporalmente más extenso, que algunos contenidos tienen dentro de la EF; otros que son más recientes o innovadores; otros que aparecerán a partir de la creatividad de algún PEF audaz.

En esta línea, la intención es identificar cuáles son los contenidos seleccionados y explicitados en las planificaciones por cada PEF. Los/as PEF seleccionados/as reconocieron y constituyeron diferentes temas para ser abordados como contenido de juego, con algunas similitudes y también diferencias, ideas conocidas y otras innovadoras, propuestas recurrentes y singulares. Las líneas de definición de cada PEF acerca de los temas que va a configurar el juego como contenido, por momentos se acercan y entrecruzan, o se distancian entre ellas y asumen otras particularidades.

#### **5.1. Una mirada a cada propuesta**

Asomarse a cada caso en particular, identificando los temas constituidos como contenidos y su organización, es el análisis que se desarrolla a continuación.

## A. Proyecto de Jornada Extendida de J.

En el Proyecto de la Jornada Extendida aparecen mencionados algunos contenidos que se van a volver a encontrar en las otras planificaciones. Aparecen enumeraciones de algunos tipos de juego, algunas características que forman parte de la estructura de los juegos y otras que tienen que ver con lo lúdico, tanto en lo subjetivo como con lo social.

“Identificación de modos inclusivos de jugar.  
Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar. Respeto y aceptación del otro.  
Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos deportivos modificados, comprendiendo, acordando y recreando su estructura lógica, finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación.  
Juegos reglados. Juego colectivo. Juegos tradicionales. Actividades gimnásticas, expresión corporal, actividades circenses y escénicas, murgas y malabares.  
Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas.”  
(Planif JE, p. 5-6)

En su inicio, se nombran “los modos inclusivos de jugar” que no se habían explicitado en los fundamentos y objetivos de esta planificación (pero sí en otra que fue analizada) y tiene coherencia con los argumentos que se expresaron. Inmediatamente después aparece el reconocimiento del “otro” para jugar. Aunque no se expliciten las razones para este ordenamiento, es significativo que estos sean los primeros temas enumerados, como si fuera base para lo que sigue.

En coherencia con los objetivos aparecen enunciados diferentes tipos de juegos, como los tradicionales y los cooperativos. En relación a los que aparecieron en los objetivos pero no se los menciona como contenido, se pueden enumerar los juegos autóctonos, regionales, de la comunidad y del mundo. También se agregan nuevos tipos o cualidades de los juegos que no habían sido enumeradas en los objetivos, no siendo excluyentes entre sí, como los juegos de oposición, los deportivos modificados, los reglados y los colectivos. En la mayoría de los casos, no se define el criterio con que se califica o clasifica el juego, tal vez porque no sea importante la clasificación, sino la característica que califica, en el sentido de expresar la diversidad de formas posibles que se van a abordar.

Al mismo tiempo, se incluyen temas que hacen referencia a otras características del juego como la estructura lógica, la finalidad, las reglas, los roles y funciones, espacios y tiempos, mencionándolas en forma conjunta con capacidades y habilidades como las estrategias, las habilidades motrices y la comunicación que se aplican y desarrollan para generar el juego.

A pesar de ser un proyecto centrado en el juego, aparecen algunas actividades y propuestas relativas a otras actividades, que pueden considerarse recreativas. Tal vez esta estrecha asociación asignada al juego y la recreación ha dado pie para esta combinación. En el último ítem se evidencia la relación entre un aspecto estructural como son las reglas y un rasgo del jugar, acerca del modo de definir las -en este caso- mediante el acuerdo.

Tanto en unos como en otros contenidos, su abordaje está expresado desde la participación, apropiación, comprensión y recreación de las propuestas. El sentido no es el aprendizaje de un determinado juego, una lógica precisa o unas reglas predeterminadas. Concibe al/la jugador/a como un sujeto protagónico, constructor de su propio juego -como se expresa al final- al mencionar la proposición de nuevas formas de jugar.

En las clases se detectaron juegos deportivos (sóftbol, fútbol, tocata<sup>30</sup>, vóley, todos con adaptaciones o modificaciones), también los denominados de oposición y/o cooperación que pueden coincidir y al mismo tiempo diferenciarse de los anteriores; juegos tradicionales (elástico, sogas, juegos de persecución, etc.), que también pueden ser considerados desde otras estructuras lúdicas, juegos reglados (dardos), juegos individuales manipulando diferentes elementos, juegos colectivos (fresbee<sup>31</sup>), carreritas (de autitos). Incluso se abordó la construcción de material (autos con material descartable), diseño y marcado de una pista en el piso para jugar con esos autos construidos, aprovechando un día de lluvia. La construcción efectiva de esos contenidos en las clases se realiza en el capítulo siguiente.

En correlación con la consideración del Juego como Derecho expresado en los fundamentos, en las observaciones se visualiza la variedad de juegos que surgen en el grupo, manifestándose las diferencias de intereses, las formas y los modos de jugar. Esta diversidad se produce de la conjunción entre la decisión libre de “a qué” jugar por parte de los/as niños/as y las propuestas del PEF que intenta desestructurar prácticas y maneras habituales de jugar, a partir de distintos tipos de juego o desde los materiales que aporta.

## **B. Planificación Anual de V.**

Los temas que la PEF V. incluye como contenido, evidencian varios aspectos. Se puede reconocer una estructura básica similar a la del caso anterior, con algunas variaciones.

“EJE N°2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

\*Participación activa en juegos motores masivos de organización simple, con lógica cooperativa y/o de oposición

-La regulación del juego: reglas y acuerdos, aceptando las mismas como organizadores del juego.

-Exploración de los diferentes roles en el juego.

- Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar.

\*Práctica de juegos tradicionales como revalorización de nuestra cultura.

- Reproducción y recreación de los juegos tradicionales.

-Transmisión de saberes de los familiares a los y las niñas a través de una jornada compartida.

-Diferencias con los juegos actuales.

-Los juguetes de antes.

\*Juegos de exploración de las posibilidades del movimiento expresivo-comunicativo.

\*Reflexión y puesta en común de lo vivenciado en los juegos.” (Planif A de 1° grado de V, p. 3)

<sup>30</sup> Tocata, juego derivado del rugby donde un equipo intenta anotar un tanto apoyando la pelota detrás de la línea final del campo, evitando ser tocados por los jugadores del otro equipo de la cintura para abajo.

<sup>31</sup> Fresbee, disco de plástico con el que se juega lanzándolo al aire.

En esta planificación de primer grado, la PEF expresa algunas calificaciones en torno a los juegos como juegos motores de organización simple, desde la lógica cooperativa y/o de oposición y los juegos tradicionales. De esas dos grandes estructuras, subsume algunos otros temas: las reglas y acuerdos, los roles y el reconocimiento del/a compañero/a para jugar. En el caso de los juegos tradicionales, los valora como producción cultural que puede ser transmitida, reproducida y recreada. A esta última característica se la podría considerar como compensatoria, en tanto divierte para salir del aburrimiento o, en su sentido expresivo, ya que permite volver a crear (Munné, 1980). En el marco de fundamentos esgrimidos y de lo que se observó en la clase, se podría entender “lo recreativo” en este último sentido, dando una posibilidad de transformación que se aleja de lo meramente reproductivo. También plantea la comparación entre los juegos actuales y “los de antes”. Estos temas aparecen sólo en esta planificación. Aquí vuelve a mencionarse la idea de “participación activa”, coincidente con los fundamentos y objetivos, y congruente con la reflexión y socialización compartida, expresadas en el último ítem. También se incluyen juegos expresivo-comunicativos que introducirían una nueva posibilidad de abordaje desde una cualidad diferente a la desarrollada anteriormente.

Las clases observadas en este grado se centraron particularmente en los juegos tradicionales, ya que era el tema que se estaba abordando en el momento. Dentro de esa categoría se pueden identificar diferentes estructuras lúdicas, que no fueron mencionadas explícitamente en la planificación, y en definitiva amplían el panorama de juegos construidos. Por ejemplo, los juegos de búsqueda (escondida), categoría en la cual se reconocen dos formas diferentes: uno contra todos (escondida tradicional) y uno más todos (juego de sardinas). Otros juegos son los de persecución (ladrones y policías, por bandos), juegos de rondas, y otros tales como: saltar la soga, rayuela, cinchada, pisa-pisuela, pelota, anillito, pato al agua, limbo, por mencionar algunos. En el marco del desarrollo de esos juegos se abordaron las reglas desde la proposición y enunciación de algunos niños/as en particular, e incluso con decisión grupal frente a diferencias de opinión. La inclusión de una jornada donde intervinieron padres, madres y una abuela, permitió que comunicaran a los/as niños/as muchos de los juegos, evidenciándose diferencias en sus variantes, que se incrementaron al momento de jugar según cada uno de los grupos conformados. La repetición de algunos juegos permitieron el cambio de roles, que también se extendió a quien enseñaba y quien aprendía. En todo momento se jugó con “el otro” o “los otros”, muchos o pocos, compañeros/as y padres, madres y abuelas. En varios momentos de la clase, el diálogo, la recuperación y reflexión de lo sucedido en las instancias de juego, promovió el procesamiento, explicitación y expresión de algunos aspectos en particular.

“EJE N°2: EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

Sub-eje: La construcción de la disponibilidad motriz en integración con otros con integración crítica y reflexiva.

\*Identificación de modos inclusivos de jugar.

\*Juegos cooperativos: su lógica: sensibilización y valoración por el juego cooperativo.

\*Participación activa en juegos reglados modificados, que requieran el acuerdo y modificación de reglas, roles, funciones, espacio:

-Juegos y actividades atléticas.

-Juegos y actividades gimnásticas.

-Juegos en equipos.

-Juegos de oposición: \*Juegos de cancha dividida y e invasión.

-Juegos de bate y campo.

\*Participación en encuentros lúdicos-deportivos-recreativos con actitud inclusiva y solidaria.” (Planif. A de 5to grado de V, p. 6)

En el caso de los contenidos seleccionados para 5to grado aparecen los juegos cooperativos, juegos reglados modificados, en equipo, de oposición, de cancha dividida e invasión y de bate y campo, así como la mención del juego en relación a actividades relativas a deportes individuales como atletismo o gimnasia. Salvo los juegos cooperativos, el resto de los temas seleccionados son categorías pensadas como formas de iniciación al deporte, lo que evidencia la fuerte influencia del deporte (Devís Devís & Peiró Velert, 1997). Es necesario resaltar una cierta tendencia a encaminar el juego hacia lo deportivo a medida que se avanza en el transcurso de la escuela primaria, convirtiéndose casi en el contenido predominante de la EF en la escuela secundaria. De alguna manera, refleja una inclinación generalizada en muchos/as PEF de circunscribir el juego a las etapas más tempranas de la vida, y el juego deportivo específicamente en las siguientes, para culminar en el deporte. Tal vez esto tenga que ver con una cierta tendencia existente en el Diseño Curricular, donde el juego deportivo o el juego motor, usado como sinónimo en muchas ocasiones, constituyen actividades preparatorias para el deporte. Esta concepción restrictiva imposibilita el reconocimiento paralelo y autónomo del juego con respecto al deporte. ¿Es que los/as adolescentes no pueden jugar juegos que no sean deportivos? ¿Es que no existen juegos con cierta complejidad que demanden y desafíen las posibilidades de los sujetos? ¿Será consecuencia de las representaciones acerca de que el juego es “cosa de niños”, lo que obstaculiza poder incluir estas propuestas en otras etapas escolares?

En este caso, no se observaron clases con este contenido, por lo que no se pudo analizar cómo fue su abordaje.

### **C. En el Proyecto Integrador**

En el Proyecto Integrador los temas a abordar fueron expresados a través de actividades y propuestas para cada uno de los ciclos. Algunos temas/actividades fueron enunciados de la misma manera, pero en las clases el abordaje fue diferente según cada grado.

“Actividades y propuestas para 1º, 2 y 3º grado

Actividades lúdicas variadas, comprensión de normas y consignas de juego, respeto por las mismas  
 Realización de actividades para en el desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos, prácticas corporales y motrices.  
 Actividades artísticas y expresivas.  
 Construcción de materiales necesarios para los juegos con materiales en desuso (re-utilización- reciclaje)  
 Participación de prácticas corporales no habituales (juegos de pueblos originarios)  
 Presentación de los trabajos a la comunidad educativa en una kermesse dentro del ‘día de la familia’, acto de finalización de ciclo.  
 (...)
   
 Actividades y propuestas para 4º 5º y 6º grado

Actividades lúdicas variadas, comprensión de normas y consignas de juego, respeto por las mismas  
 Indagación y búsqueda de información acerca de los juegos de los pueblos originarios (en colaboración con la docente de grado y otros).  
 Puesta en común de las investigaciones  
 Construcción de materiales necesarios para los juegos con materiales en desuso (re-utilización- reciclaje)  
 Construcción colectiva de reglas de los juegos a partir de disparadores y de reglas indagadas.  
 Presentación de los trabajos a la comunidad educativa.  
 Participación de los juegos en una kermesse dentro del ‘día de la familia’, acto de finalización de ciclo.  
 Evaluación del proyecto por parte de los alumnos.” (Planif PI, p. 9)

El desarrollo de actividades lúdicas variadas se explicita aquí, aunque no lo hizo en los objetivos. También aparecen los juegos de los pueblos originarios que es el eje del proyecto enmarcado en la “prácticas corporales no habituales” y en línea con los argumentos de una práctica contrahegemónica analizada en el capítulo anterior. No se considera que sea la única manera de acceder a este tipo de prácticas, pero en este caso es una forma de hacerlo.

La indagación y búsqueda de información acerca de los juegos de los pueblos originarios adopta un sentido diferente, cuando se posibilita la deconstrucción y transformación de esa información, no para reproducirla tal cual, sino para generar un juego propio, que fue lo que se observó en las clases.

Las normas, al igual que en todos los casos, aparecen nuevamente desde la comprensión y el respeto. Si solo tuviéramos esta referencia, se podría pensar en un abordaje desde el conocimiento y la aceptación, sin la posibilidad de cuestionar o modificar, frecuente en muchas clases de EF. Se complementa con la mención de la construcción colectiva de reglas (para 2do ciclo). En las entrevistas, la PEF explicó que cada grupo había definido y consensuado las reglas, observándose en las situaciones de juego la recuperación de las reglas particulares a cada grupo.

La construcción de materiales de juego se explicita como propuesta y se puede relacionar con “actividades artísticas y expresivas”. La relación entre juego y actividades expresivas diversas como la literatura y la poesía, la música y la danza, aparece en la obra de Huizinga (1972), entre otros. La concreción en las clases generó procesos y resultados diversos. En un primer grado, en la creación de un juego a partir de un cuento donde los/as jugadores/as van inventando el juego, devino en una combinación de juego simbólico y juego reglado, incluyendo instancias de juegos de persecución. Con segundo grado construyeron “el

*manga*”<sup>32</sup> e inventaron los juegos a partir del elemento, sin tener conocimiento alguno de cómo era usado por los pueblos originarios. En un tercer grado, aprovechando un día de lluvia, se construyó un juego de tablero. En sexto grado predominó el juego reglado: *el palín*, con la aplicación de las reglas consensuadas y la utilización de “*los palines*” contruidos por cada niño/a.

#### **D. Planificación Anual de A**

En el caso de A, sin poder analizar su planificación, se recupera lo que la PEF expresa en las entrevistas manifestando que lo hace con juegos de persecución y tradicionales, esencialmente. En sus comentarios expresa que no elabora ninguna unidad en particular, sino que propone juegos todas las clases, en combinación con los otros contenidos que va desarrollando. Esto podría dar lugar a interpretar que existe una cierta tensión entre el juego como contenido y como estrategia metodológica, o tal vez, la línea de definición no sea tan clara.

“Siempre, en todas las clases, me toque juego o no, empiezo con un juego porque es como incentivador y como que motiva a los chicos diferente, como que por lo menos gastan la energía que traen de estar sentados todas esas horas que están sentados en el banco, entonces como que los predispone de una manera distinta, para enfrentar la clase. Y además que es una manera de calentar su cuerpo, de calentar los músculos,...” (Entrev. a A., p. 1)

La preponderancia que por mucho tiempo tuvo el juego como medio para abordar otros contenidos y los sucesivos discursos acerca del poder del juego como estimulador, motivador, como canalizador del exceso de energía, como medio para desarrollar aspectos particulares de los/as niños/as, podría ser una de las causas de la dificultad de concebir el juego en sí mismo, para poder constituirlo como contenido propiamente dicho en EF. Pensar el juego solo como una forma de gastar energía o como entrada en calor sería una mirada restringida a la función de estrategia. Sostiene Rivero (2011) que quienes piensan el juego solo en su vertiente educativa o didáctica como única relación con la educación no conciben el dilema acerca del juego con un fin en sí mismo y su tensión con la intencionalidad educativa. Se parte de la idea de la ausencia de problematización acerca de la función del juego en la escuela, lo que impide pensar su abordaje en ella de una manera diferente a la instrumentalización. Esta imposibilidad en concebirlo como contenido obstaculiza la percepción de esas mismas dificultades, lo cual impide su superación, a menos que se apele a la problematización del tema.

---

<sup>32</sup> “El MANGA es un juego religioso que, se considera, fue dado por ÑANDEJARA (Dios) para el esparcimiento antes del ritual del TANGARA. El mismo se realiza por las tardes, en el espacio frente a la casa religiosa denominado OPY ROKA; los hombres hacen una pelota de chala seca de maíz (AVATIPIRE) para jugar el MANGA. La base de la pelota tiene el tamaño de la palma de la mano. La forma de elaboración de la pelota es enseñada por los padres a sus hijos”. Fuente: Susana Kovács en “Juegos Tradicionales Guaraníes” en Crónicas de la Tierra sin Mal. <http://cronicasinmal.blogspot.com.ar/2012/11/manga-juego-tipico-mbya-guarani.html>

Algunos criterios expresados por la PEF para seleccionar las propuestas tienen que ver con juegos que impliquen desafíos intelectuales o motrices; juegos que tengan algo nuevo, algo distinto u original, o una variante que no conozcan los/as niños/as. En este caso la intención de la PEF está centrada en aprender nuevos juegos. Es interesante su comentario en relación al lugar que le brinda a la propuesta surgida de los propios/as niños/as, cuando ésta surge de manera espontánea o porque se ha generado el momento para tal fin.

“a partir del primer trimestre, ellos proponen los juegos ya habiéndoles dado unas variantes de juego porque si no, no van a entender o no van a tener tanta riqueza entonces ellos proponen. O puede ser, a veces también pasa que traen juegos ellos, novedosos, también de la casa. Entonces si los chicos entendieron de qué se trata porque a veces ni yo entiendo, o a veces yo no entiendo pero los chicos si entienden. (...) Primero el que lo propone se siente magnífico porque él propuso ese juego. O a veces se vota también el juego. (...) O yo les traigo juegos (...) me dicen y entonces cuento los votos, los que más levantan la mano, por ejemplo, este juego se va a hacer porque es el que quiere la mayoría. Normalmente no tengo problema con eso, lo aceptan porque aceptan la mayoría.” (Entrev. a A., p. 2)

En las clases de A. se detectó una gran variedad de juegos de persecución en sus diferentes formas: salchichas y tenedores (por bandos), botellita envenenada (uno vs el resto), algunos juegos de relevo en cuadrado. Como se analizará luego, algunas propuestas transitan el límite entre el juego y el “no juego” (Rivero, 2011), actividades o ejercitaciones que simulan o son nominadas como juegos pero los/as jugadores/as no las perciben como tales. Pavía (2008) lo denomina “enunciado paradójico”. En ese marco, pueden ser considerados los relevos o los circuitos. A simple vista, desde su aspecto estructural y/o subjetivo hacen dudar acerca de su carácter lúdico, aunque para muchos/as PEF, la existencia de una competencia, en el sentido de rivalidad, garantiza que la actividad sea lúdica. ¿Podría serlo?

P. Tienen que ser grupos iguales (los cuenta) Facu, andate a este grupo (el de las nenas que son menos. La P busca cartones de colores con números 30 x 30cm.)  
P. (...) Estos son botes salvavidas, no pueden pisar el suelo...  
N. ¡Yo sé cómo es el juego!  
P. Uds van a tratar de ir hasta la otra punta, sin pisar el suelo o el agua, sino arriba. Cuando terminan, va el compañero, busca los botes salvavidas, vuelve y se lo da al próximo para que pueda cruzar.  
N. ¡No entiendo!  
N. ¡Arrastrándonos! (le responde otro niño)  
Otro niño le explica “Vas con los cartones y volvés corriendo y se los das al otro”  
La P separa los grupos y divide los grupos numerosos en dos. Los ubica espacialmente, más distanciados entre sí. Mientras tanto, los/as Ns discuten sobre cómo resolver el juego.  
La P da la señal de inicio. Los/as Ns comienzan poniendo los cartones, pisan uno y ponen el otro, lo pisan y adelantan el primero y así sucesivamente.  
Nas. ¡Más lejos! ¡Más lejos! (Gritan unas niñas a su compañera, porque ponía los cartones muy juntos)  
(Observac. 4 a A, p. 4-5)

Las posibilidades de creación, de modificación, de comunicación e interacción, la participación en las decisiones y el grado de incertidumbre para la resolución del juego son bajos. Desde el nivel estructural tiene escasos indicios de ser juego: reglas y un cierto simbolismo de dudosa socialización.

La intervención docente podría dificultar esa construcción como algo lúdico, al pautar de manera precisa como se realiza la actividad. Parlebás (2001), al analizar el grado de

incertidumbre y de decisión motriz de algunas situaciones, afirma que cuando la capacidad de elección está prácticamente excluida se convoca a los participantes a construir estereotipos motores. ¿Se podría considerar al estereotipo como parte del mundo lúdico? ¿O sería contrario a él? Si se considera desde el enfoque de algunos juegos individuales podría tener cierto sentido (por ejemplo en el juego de dardos, que requiere precisión de movimiento). Menos sentido asume en los juegos sociales, donde la incertidumbre generada por la existencia de otros/as jugadores/as, provoca cambios constantes.

P. Bueno, vamos a hacer una sola fila. (Siguen jugando) “Esperen, no salgan tan seguido” (dice reteniendo a los/as niños/as que salían uno tras otro). La P acomoda a algunos niños que se habían “desordenado”. Los/as niños/as van saltando los cartones, sin darle importancia a pisar fuera, la mayoría presta más atención al orden de la secuencia. Con la pelota, la pican, hacen zigzag. Algunos/as terminan el recorrido y comienzan a patearla (unos contra la pared, otros al otro patio, un par se hace pases). Otros/as que terminan, vuelven a iniciar el circuito. Ahora la P les va diciendo si tienen que seguir pisando los cartones según sus números, por la secuencia par o impar a cada niño/a que comienza nuevamente. Mientras van jugando, algunos cartones se vuelan por el viento, alejándose de los otros cartones. Los/as niños/as siguen jugando, intentando seguir la secuencia, aún con los cartones lejos, corriendo en el espacio que no pueden saltar. (Observac. 4 a A, p. 5)

La intervención docente actúa como iniciadora de una propuesta, donde existe escasa posibilidad de crear o de inventar; más tiende a la ejecución reproductiva que a la producción transformadora. Las decisiones sobre el modo de solución, los tiempos, la distribución espacial, son definidas por ella. El control, la disciplina y el “orden” (Foucault, 1976) se mantienen bajo las decisiones de la PEF. Aun así, es posible visualizar rasgos de ludicidad surgida a modo de rebeldía frente a la imposición de las condiciones, como una afirmación de que el jugar puede seguir existiendo a partir de algunos/as jugadores/as menos sumisos/as. El viento, como cómplice de la impredecibilidad del juego, actúa desordenando los cartones y brindando una nueva situación que es asumida con actitud lúdica por parte de algunos/as jugadores/as.

Desde la perspectiva del jugar, solo corroborable por sus propios participantes, las opiniones estuvieron divididas. Al finalizar la actividad, al preguntar si habían jugado en esa actividad un niño respondió que “¡Sí! ¡Son juegos!” Frente a la pregunta acerca de si era un juego o un ejercicio, dijo que “Sí, es un juego o un ejercicio”. Se realizó la misma pregunta a una niña a lo que respondió. “Sí, jugamos. Pero eran ejercicios”.

Es evidente que la preocupación por si son juegos o ejercicios no es de los/as niños/as, sino de los especialistas. Para ellos/as lo importante es jugar, percibir y experimentar una actividad como juego. A algunos/as de ellos/as les da lo mismo si es un juego o ejercicio, y se podría entender que se reconoce el poder de transformación que tiene cualquier sujeto de convertir cualquier actividad en algo lúdico. Es probable que esta percepción no sea la misma, sino que depende del/la jugador/a y del tipo de tarea, como se refleja en la respuesta de la niña.

## 5.2 Recurrencias y singularidades en los contenidos

Entre los saberes reconocidos por los/as PEF, seleccionados y expresados tanto en las planificaciones como en las entrevistas, existen características y razones diferentes por las que los han elegido. Sin caer en estructuraciones limitantes y como un intento de desentrañar algunas “esencias” reconocibles de un mundo extenso de posibilidades para configurar el juego como contenido, se reconocen determinadas interpretaciones, focalizaciones, calificaciones y características. El marco conceptual e ideológico genera el andamiaje que le da forma y sentido a ese contenido, en un inicio.

Para posibilitar el análisis en el marco de la complejidad, los contenidos se podrían agrupar en tres grandes grupos:

A. Los referidos al tipo de juego y/o su estructura lúdica.

B. Los referidos a rasgos y/o componentes del juego: reglas, roles, espacios, tiempos.

C. Los referidos lo lúdico y la actitud lúdica, como percepciones y construcciones subjetivas y sociales del juego. Su referencia aparece menos en los contenidos y más en los objetivos. Su reconocimiento en la práctica generó que su análisis se desarrolle en los dos grupos anteriores, de manera paralela e integrada, por la estrecha relación existente entre ellos.

### A. Estructuras lúdicas y/o tipos de juego

Una de las maneras más recurrentes de los/as PEF para tematizar los contenidos es abordar juegos desde diferentes tipologías. Muchas son las clasificaciones existentes que evidencian el amplio y rico mundo de los juegos. Como ya se ha expresado anteriormente, no se asume la clasificación de los tipos de juego como una estructura restringida, excluyente u ordenadora, sino como un punto de partida o una forma de visibilizar una porción del extenso abanico de posibilidades existentes en el universo lúdico. Las palabras dichas o escritas toman otros sentidos cuando se concretan y es allí donde se completa la construcción del contenido, por lo que se irá analizando cada tema/idea de la planificación, atravesada por el análisis de lo que sucedió en las clases.

### Los juegos tradicionales

Los cuatro PEF abordaron los juegos tradicionales aunque solo tres los explicitan en las planificaciones o en las entrevistas. Tanto Rivero (2009) como Carral (2012) coinciden en que existe un abordaje más frecuente<sup>33</sup> y extendido<sup>34</sup> de este tipo de juegos en EF. Tal vez porque

---

<sup>33</sup> Se abordan con mayor recurrencia, más seguido, en las unidades

existe un mayor conocimiento por parte de los/as PEF sobre ellos. Estos juegos se recuperan enmarcados en el reconocimiento del juego como producción cultural.

“Práctica de juegos tradicionales como revalorización de nuestra cultura.  
- Reproducción y recreación de los juegos tradicionales.  
- Transmisión de saberes de los familiares a los y las niñas a través de una jornada compartida.” (Planif. A de V, p. 3)

Aún a partir de las recurrencias y similitudes en la definición del juego como contenido, en el momento de concretarse en la clase existe una doble reconstrucción del mismo: una, a partir de la forma como el/la PEF lo plantea en la/s clase/s; y la otra, la que se genera cuando en el grupo, cada uno de los actores intervinientes en relación unos con otros, se apropian y reconstruyen la situación lúdica. La primera reconstrucción puede tener un cierto grado de similitud, dependiendo del/la PEF, entre una clase y otra. La segunda reconstrucción es muy variable, no solo en cada grupo, sino en los diferentes momentos de la clase.

Algunos/as PEF enmarcan juegos tradicionales en una unidad específica, otros/as lo plantean como un tipo de juego propuesto en el marco de la clase y otros/as generan el espacio y la propuesta surge espontáneamente del grupo. Los procesos son diferentes. A continuación se analizarán esos procesos. En el primer caso, la intencionalidad le da un marco conceptual desde el inicio, los nomina, caracteriza y visibiliza.

P. Se acuerdan uds ¿cómo se llaman los juegos que hemos hecho antes? ¿Cuáles fueron?  
Ns. ¡Sí! (Los niños van enumerando) “Huevo podrido, sacarle la cola al zorro, el lobo feroz, arroz con leche. (Todos comienzan a cantar el arroz con leche).  
P. Una ronda... (Siguen cantando) ¿Cómo se llama esa canción? (siguen cantando)  
P. Esos tipos de juegos tienen un nombre que lo hemos dicho varias veces, pero que no es fácil para acordarnos, a ver si hay alguno que se acuerde... ¿Quién se acuerda?  
Na. ¡Elementales! ..... (Nadie más responde)  
P. ¿Quiénes jugaban esos juegos?  
Ns. Los padres, los abuelos, los hermanos (van nombrado diferentes niños/as)  
P. ¡Bien! ¿Y se acuerdan del nombre de esos juegos que hemos nombrado?  
N. Juegos de antes...  
P. Juegos que se jugaban antes. Que los jugaban los papás, los abuelos, los tatarabuelos...  
Na. Y los tataratatarataraabuelos...  
P. Miren, acá yo puse para completar y tenemos que completar como se llaman esos juegos.  
No. El huevo podrido...  
P. A ver... juegos tra...  
Ns. ¡Dicionales!!! (Gritan varios niños), ¡Juegos tradicionales!.(Observac. 1 a V, p. 2)

A partir de este diálogo salen algunos rasgos en la voz de los/as niños/as, que dan cuenta de la significación que tienen para ellos/as esos juegos. La expresión de “elementales” dice mucho: puede decirse que son los juegos básicos o simples de los que parten todos los demás. Al mismo tiempo el reconocimiento de que toda la familia, todas las generaciones los juegan, desde hace “muuucho” tiempo (“Y los tataratatarataraabuelos...”). Y por último, que son “juegos de antes”. ¿Qué mejor definición que esa?

P. Porque en todos lados se conoce y la idea es que nosotros podamos transmitir estos juegos que estamos aprendiendo ahora y que uds. se lo puedan transmitir el día de mañana a sus hijos, a sus sobrinos, a sus nietos.

<sup>34</sup> Un mayor número de docentes lo elige y desarrolla.

Ahora la pregunta es la siguiente, me van a decir a qué juegos tradicionales ya hemos aprendido, así yo los anoto ahí (señala un afiche pegado en la pared, donde hay dos columnas en blanco, una con el nombre JUEGOS APRENDIDOS, y otra con JUEGOS PARA APRENDER).

P. Van a ir levantando la mano y me van a ir diciendo qué juegos tradicionales ya hemos aprendido. (Varios niños levantan las manos, y comienzan a nombrar juegos sin esperar que les den la palabra: el huevo podrido, sacarle la cola al zorro, el lobo está o no está, arroz con leche, carrera de embolsados. La P los va anotando en el afiche) (...)

P. Bueno ¿Y qué otro juego tradicional que conozcan uds y que no hayamos anotado ahí? .... que los han jugado nuestros papás, nuestros abuelos... (...)

No. ¡La escondida! (otros/as niños/as se suman a nombrar simultáneamente: las atrapaditas, el viejito televisor, el viejito congelado)

P. ¡Las atrapaditas! ¿Y esos juegos los hemos jugado, a la escondida y las atrapaditas?

Ns. ¡No! ¡Sí! (discuten acerca de eso) (Observac. 1 a V, p.3-4)

La PEF recupera los saberes de los/as niños/as y las experiencias vividas en las clases anteriores. Muchos de los juegos tradicionales son conocidos y realizados fuera de la escuela; en consecuencia, existen experiencias y conocimientos previos necesarios de rescate. Valorar las expresiones de los/as niños/as es valorar al otro, en sus vivencias, en sus relatos, en lo que puede compartir. Es recuperar lo similar y lo diferente de cómo lo sabe cada niño/a; es convertir en palabras los saberes construidos jugando.

P. Bueno, ¡vamos a jugar un juego que no hayamos jugado nunca! (Los/as niños/as nombran juegos, algunos/as discuten, comentan).

Ns. ¡A las atrapaditas! ¡Al viejito!

P. A las atrapaditas, dice un compañero acá. Después podemos ver de jugar a otro juego. (Mientras los/as niños/as gritan, comentan) Che... ¿Y cómo se juega a la atrapadita? (Todos gritan, quieren explicar, no se escuchan)

Ns. Tenés que correr. (Una niña comienza a explicar, la seño la atiende, el resto comienza a escuchar)

P. ¿Hay uno que atrapa?

Ns. ¡Sí! (Gritan varios/as niños/as)

Na. ¡Y los otros corren! (Dice como completando la idea)

P. ¡Ah! ... y los otros corren... ¿Y cuándo lo atrapan? Por ejemplo, ¿te atrapa a vos?

Na. La es el otro

P. ¿Te convertís vos en atrapador? Y ese vuelve a correr... (Mientras la niña afirma con la cabeza) Ah... (Los/as otros/as niños/as siguen gritando, aportando ideas sobre el juego, dialogando)

No. ¿Yo puedo ser?

P. ¿Querés ser vos? Bueno...

Ns. Yo también (gritan varios/as niños/as)

P. La atrapadora va a ser ( nombra a una niña) Vamos a jugar. No podemos pasar al escenario y hasta donde cambia de color el patio (refiriéndose a un cambio de baldosas que distingue otra zona del patio). Vamos a jugar todos hasta la parte que tiene gris oscuro. (Los/as niños/as ya están corriendo, siguen gritando)

P. Listos... ¡Ya! (Observac. 1 a V, p. 5)

La expresión “Vamos a jugar un juego que no hayamos jugado nunca” es una invitación comprendida por todo el grupo sin aclaración. Ellos/as comprenden qué significa “no haber jugado nunca en clase de EF”, porque a partir de la enumeración efusiva de los juegos que han sido jugados por ellos/as fuera de la escuela, dejan en claro su entendimiento. ¿Cuál es el valor, la diferencia de hacerlo allí? Evidentemente para ellos/as, por la expresión de entusiasmo y alegría, no necesitan esa justificación: solo la invitación ya es una buena idea. Para los/as PEF, para la EF, tal vez la respuesta sea la posibilidad de experimentar prácticas lúdicas diferentes, significarlas de otro modo por el contexto y las personas que juegan,

apropiarse de un momento y un lugar a partir de una propuesta propia (aun cuando la PEF origine la propuesta).

Solicitar la explicación acerca del juego es dar el poder a la palabra del otro, su perspectiva, su propuesta, sus saberes. ¿Y cómo aparece la pregunta? La pregunta puede aparecer como una instancia para volver a instalar la voz cuando el otro se corre, se calla, no se anima; es estimular a que siga hablando, pensando, interactuando, compartiendo. Es una mano que invita a la expresión y el diálogo. También, en otra perspectiva podría realizarse como una forma de cotejar, de controlar si lo que está diciendo es lo mismo que “yo creo que dices”, lo que “yo pienso que deberías decir” o “lo que quieres expresar”, que lo que se dice es lo que interpretan los otros. Aquí es una mano que atiende, que posibilita la identificación de algunos aspectos cotidianos del juego que pasan desapercibidos, o la clarificación de información que no se ha comprendido. O podría asumir una forma de comprobación de algunas condiciones como la seguridad y la integridad de las personas que juegan, tanto física como simbólicamente: frente a alguna circunstancia de peligro físico (como cruzarse o quedarse cerca del blanco en el juego de los dardos) o simbólico (como la agresión simbólica, a través de una burla, de gritos a los/as compañeros/as). La delgada línea entre la intervención sobre lo “que debe” y/o “puede ser” para no atentar contra los rasgos del juego, es fina. Y lleva a preguntarse ¿cuál es la función y el alcance de la intervención docente en el juego? Cada situación de juego es diferente, por lo que la intervención debiera responder a ella.

En este ejemplo, pareciera que da poder para explicitar, definir, socializar el juego y cotejar que todos coinciden en que así van a jugar en ese momento. Como expresan la mayoría de los/as niños/as, la condición esencial del juego para este grupo no sería atrapar, sino correr. Es la primera información que brindan. Solo la pregunta de la PEF instala la otra posibilidad. Como se observa a continuación, eso se confirma cuando el juego se concreta.

(Una nena es la atrapadora, agarra a otra niña. Cambian de rol. Otra niña le hace gestos como burla, con las manos en las orejas. La llama para que la atrape. Otros niños se suman y la llaman, desde cerca. Se ríen, se alejan, se vuelven a acercarse, la llaman).

Ns. ¡Barbie! ¡Barbie! (La atrapadora corre sin intentar atrapar a nadie).

P. ¿Sabes a quién tenés que atrapar vos? (Pregunta la P a la atrapadora. Ella asiente y sigue corriendo, la siguen llamando hasta que nadie sabe quién atrapa a quién).

P. ¿Quién es el atrapador?

Na. La Barbie (Siguen jugando)

P. ¿De nuevo te atraparon? Bueno, a atrapar... (La P busca a dos niños que están distraídos.)

P. ¿Querés ser atrapador vos? (Pregunta a un niño que asiente) ¡Dale Martiniano! (Hace un gesto con la cabeza como alentándolo a que lo sea)

P. Ahora son dos (Avisa al resto del grupo, refiriéndose a dos niños que atrapan. Cuando los/as niños/as atrapan a alguien lo llevan a donde está la P, se lo muestran y siguen corriendo. (...))

No. ¡Martiniano! ¡Martiniano! (Le gritan ahora al nuevo atrapador) (Observac. 1 a V, p. 5-6)

Al menos para una de las niñas (no se descarta que pueda haber otros/as) lo principal es correr: incluso siendo “la atrapadora” no tiene intención de atrapar, aun cuando la PEF le pregunta. Parte del jugar es acercarse, hacerle señas, llamar a la “atrapadora”, alejarse; es

tener su atención y la posibilidad de ser atrapado, para luego seguir corriendo. Pero no para todos/as los/as niños/as significa lo mismo; lo difícil es combinar en un juego donde hay veinte o treinta niños/as, los diferentes sentidos del juego. Cuando algunos/as de ellos/as comienzan a distraerse o a aburrirse, la PEF los/as invita a participar en otro rol, con lo que el juego renueva su dinamismo. El jugar se configura de otro modo.

Para algunos/as autores/as (Ofële, 1999; Carral, 2012) una de las alternativas de abordaje de los juegos tradicionales es la indagación a personas mayores, cercanas a los/as niños/as a partir de entrevistas y listados o relatos de experiencias.

P. Se van a sentar así podemos escuchar a los papás que les voy a pedir que se pongan al frente, ahí (Señala) Bueno, nos van a empezar a contar a qué jugaban cuando eran chicos, vamos a tratar de que cada uno diga un juego y después si quieren más, siguen. ¡Escuchen! (Les dice a los/as niños/as) ¿Quién quiere comenzar a contar? (Pregunta a los padres. Los padres comienzan a relatar).  
Un papá: 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. Les poníamos dos medias y las cosíamos. No jugábamos con pelotas de plástico porque nos golpeábamos, en cambio con las de media, si le pega a algún compañero no le duele.  
P. ¡Muy bien! ¿Alguno de ustedes alguna vez fabricó una pelota de media? (Les pregunta a los niños/as).  
Ns. ¡No! ¡No! (Gritan varios) ¡Yo sí! (Dice un niño) (Observac. 3 y 4 a V, p. 1-2)

Al acercar las generaciones -padres, madres, abuelas-, se recuperaron los juegos conocidos por ellos/as, lo que agrega además una significación dada y construida con seres cercanos y resignificada al compartir ese momento, con quienes lo transmiten y enseñan. En este sentido Carral (2012) opina que la escuela puede colaborar recuperando prácticas lúdicas para compartirlas entre las diferentes generaciones, lo que permitiría la “comprensión los modos de ser, de pensar y de actuar de los otros” (p. 17). También es posible usar imágenes o fotografías como disparadoras. Este enfoque resalta la identificación de las diferencias y similitudes de los juegos en otras épocas y contextos, los materiales y los lugares en los que se jugaba.

Se identificaron otras formas de abordar los juegos tradicionales en la clase, no habiendo sido explicitado o presentado específicamente así. En uno de los casos, se brinda el espacio para que los/as niños/as propongan juegos sin condición previa, por lo que también se recuperan sus saberes. Vuelven a aparecer juegos conocidos y practicados; entre ellos, algunos juegos tradicionales. Aquí, este tipo de juego depende de lo que se le ocurra al grupo de niños/as, teniendo a favor su conocimiento y práctica extendida, por lo que siempre alguno surge. Se puede considerar que otro punto disparador que aprovecha el PEF es brindar el material para generar la posibilidad de que surjan juegos diferentes; en este caso las sogas o el elástico. Esta propuesta también podría tener un limitante, que es el surgimiento solo de los juegos conocidos y no de otros, salvo que la intervención del PEF lo promueva.

Tres niñas agarran el elástico y se ponen a charlar. (...)  
El P se suma al grupo de las niñas que aún no ha comenzado a jugar. Dos niños de los que estaban jugando a la tocata con él, lo siguen. El resto, sigue jugando, salvo la nena que se suma a la fila de los dardos.

P. ¿A qué saben jugar con el elástico? (Las niñas se miran y sonríen). ¿Quieren que les enseñe un juego?  
 Nas: ¡Sí! (Los dos niños se ponen el elástico en los tobillos. El P salta una versión de un juego de elástico. Las niñas lo miran y se ríen. Los niños están atentos. El P se va a resolver una discusión producida en el juego de los dardos. Las niñas prueban pero no recuerdan la secuencia. Se ríen, inventan una secuencia nueva.  
 No. ¡Dale Mili! (...)  
 Una de las niñas propone que todos se “metan en el elástico, y el último que sale, prenda”. Un niño pregunta: ¿Cómo? Se colocan los 5 niños/as en círculo con el elástico en los tobillos. “Yo digo “el último es cola de perro” y las niñas saltan. Se quedan los dos chicos con el elástico en los tobillos, mirándose sorprendidos y riéndose. El juego continúa con otras variantes. (Observac. 1 a J, p. 1-2)

El material por sí solo no conforma el juego; son los/as mismos/as jugadores/as los/as que convierten un material común, de uso habitual o no habitual, convencional o no convencional, reciclado o nuevo, que puede ser o no un juguete, en material para jugar. En este caso, el material no generó ninguna iniciativa por parte de las jugadoras hasta el momento en que se sumó el PEF. Su intervención podría considerarse como la propuesta de un profesor que enseña un juego o como la propuesta de un jugador que sugiere un juego, posición que asume este PEF de manera frecuente. Más parecería la segunda alternativa o una combinación de ambos, ya que la propuesta carece de imposición o de obligatoriedad; solo asume la forma de sugerencia que el grupo de niños/as acepta, pero modifica generando un nuevo juego. ¿Podría haber surgido algún juego sin la intervención del docente? Es probable que sí, pero también es probable que abandonarían el material, sin intentar aprender o inventar un nuevo juego. Esa es la apuesta que debe evaluar el PEF ¿cómo se piensa la intervención? En este caso la intervención brindó una posibilidad que fue tomada y reformulada, y con el transcurrir del proceso lúdico fue asumiendo otras variantes además de otros/as jugadores/as. Con esta experiencia no solo se aprendió un nuevo juego, sino que pudieron modificarlo y crear otro diferente, a partir de las interacciones entre los/as jugadores/as.

Otro modo de abordar es que el/la PEF enseñe juegos, como se observa a continuación.

P: Vamos a empezar. Vamos a jugar a Salchichas y Tenedores.  
 Ns: ¡Sí! Gritan a coro! (...)  
 P: ¡Miren! Uds cuatro (los señala), uds dos y uds dos. (Los separa. [...] Así organiza dos grupos y los ubica en dos filas paralelas con una separación de 3 mts. aprox. Uno de los grupos está sentado, los ordena uno por uno.)  
 P. Chicos, tienen que estar uno al lado del otro (Se acuestan, ahora los dos grupos están acostados.) Uds van a ser tenedores y uds, salchichas. Primero, este grupo son tenedores. (Y los señala. Los/as niños/as de ese grupo gritan y se ríen. La P se ubica en el medio de los dos grupos. Dirigiéndose al grupo de tenedores)  
 P: ¿Cómo les gusta comer las salchichas? Uds tienen que decirme cómo les gusta para que las prepare (Refiriéndose a las salchichas). ¡Atiendan! Cuando estén listas las salchichas, yo grito “¡A comer!” los atrapan sin agarrarlos demasiado fuerte y los llevan allá. ¿Cómo quieren comer las salchichas? (Agarra un lampazo).  
 Ns: ¡Con mayonesa! (Gritan).  
 P: ¡Mayonesa! ¡Mayonesa! (La P canta moviendo el lampazo sobre el cuerpo de “las salchichas”, como si las estuviera untando. Todos/as miran muy atentos, con entusiasmo, sonriendo).  
 P: ¿Qué más?  
 Ns: ¡Ketchup! (La P repite la acción).  
 P. ¿Ahora?  
 Ns. ¡Ahora mostaza! (Hace como si los untara con el lampazo, cuando lo pasa por las piernas, algunos/as niños/as se mueven, retorciéndose, otros se quedan quietos. (...)) La acción continúa con otros ingredientes)  
 P: Listas las salchichas (La P le hace señas a las salchichas para que se levanten y salgan corriendo. Los/as niños/as salen corriendo con gesto picaresco). “¡A comer!” (El otro grupo sale corriendo y gritando.)

P. ¡Los atrapados a la pared!”. (La P camina y observa, sonríe. Vuelve a repetir: “¡Los atrapados a la pared!” Los/as niños/as corren, cuando atrapan a alguno/a lo llevan a una pared (parece que ya saben de antemano que “esa” es la pared) ¡Cambiamos los roles! (Observac. 1 a A., p. 1-2)

Podría pensarse, según las expresiones de la PEF en las entrevistas, que el acento est a m as centrado en enseñar nuevos juegos u otras variantes. Incluso en la explicación del juego, las reglas, los jugadores, los equipos, la disposición espacial, est an definidos por ella, quitando cierto protagonismo a los/as niños/as. Pero al observar la situación, también se pueden detectar evidencias de que los/as niños/as juegan: se evidencia lo lúdico en las risas, la comunicación gestual, los diálogos y, por sobre todo, la complicidad lúdica entre la PEF y los/as niños/as.  Qui n podría decir que esa situación no es juego para los niños?

Otro modo de abordaje es partir de los “juegos conocidos”, generando el espacio para que los/as niños/as propongan algún juego. En los casos donde algún niño/a explicó y propuso un juego se produjeron diversas situaciones: la aceptación bajo las condiciones propuestas, el reconocimiento y discusión de otras variantes posibles para ser jugado, las diferentes formas que se juega al mismo juego según grupos, regiones y momentos y/o el aporte de nuevas ideas por parte de los/as compañeros/as de juego. La variedad en estas posibilidades también se relaciona con la “habilitación” que genera el/la PEF para que las propuestas surjan. En este caso no se abordarían específicamente los juegos tradicionales, sino simplemente los juegos. Lo que sucede en la mayoría de las clases es que las propuestas son o parten de juegos tradicionales.

A veces, los/as mismos/as niños/as piden jugar juegos aprendidos en clases anteriores. La posibilidad de repetic n remite a revivir una instancia de placer, de gratificación y que genera la posibilidad de una experiencia nueva aunque ya se haya jugado antes, porque nunca se repite del mismo modo. Al mismo tiempo, la repetic n permite el dominio del juego, de las habilidades, las estrategias. En ese dominio se perfecciona el juego (si es que se puede perfeccionar, en el sentido de concebir una forma “superior” o mejor) y se transforma el jugar (o puede hacerlo).

### **Los juegos cooperativos**

En las intenciones de la planificación de JE se mencionan explícitamente los juegos cooperativos, que es coherente con el planteamiento del juego como encuentro y creación conjunta expresado en los fundamentos.

“Reconocer en la práctica lúdica, el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido, la resolución colectiva de desafíos y problemas y la construcción de vínculos.” (Planif JE, p. 3)

La frase “la resolución colectiva de desafíos y problemas” adquiere un sentido particular, ya que en este tipo de juego no se enfrenta a otro equipo o a otro rival, sino a un desafío a

superar o un problema a resolver. No se juega contra otro, sino contra un obstáculo, una dificultad a vencer.

En la planificación Anual de V, también se mencionan desde otro aspecto diferente, sin contraponerse con la propuesta anterior: la lógica, la sensibilización y valoración.

“Juegos cooperativos: su lógica: sensibilización y valoración por el juego cooperativo.” (Plani A de V, p. 5)

En ambos casos, no solo se menciona el contenido sino también su modo de abordaje. En este caso en particular, en la entrevista la PEF expresa asimismo otras características a resaltar, que coinciden con lo que plantea el PEF J: la resolución de problemas y la cooperación intragrupal necesaria para superar el obstáculo con todo el equipo, lo que libera de la presión de competir contra uno o varios oponentes, e implica aprender a jugar con otros saberes, estrategias y formas de relación (Brown, 1998); en síntesis, una lógica diferente.

“En relación a los juegos cooperativos de los que te hablaba, bueno, como que tengo dos formas de abordarlos y que me ha resultado, digamos exitosas y han sido motivantes para los estudiantes en general. Y que es esto de abordarlo desde la resolución de problemas, sobretodo en el 2do ciclo, o a través de la cooperación intragrupal, donde cada grupo debe resolver una situación para poder llegar a la meta.” (Entrev a V, p. 3)

En el decir de la PEF V cuando se refiere a la cooperación intragrupal, se podría suponer que el juego se plantea dividido en diferentes grupos y lo que se resalta es la cooperación al interior de cada grupo. En otras ocasiones se pueden abordar sin división alguna de grupos.

Al no estar el acento en vencer a un adversario sino en superar una condición, los juegos cooperativos tenderían a evitar la exclusión de jugadores/as, situación que sucede en algunos juegos donde “el que pierde sale”. Esta eliminación de algún/a jugador/a quita la posibilidad de mejorar o de vivir la experiencia lúdica y es percibida por algunos/as jugadores/as como un castigo para quienes tienen menos experiencia, fuerza o destreza (según qué capacidades demande el juego), con los consiguientes sentimientos de frustración, rechazo o desconfianza. La propuesta inclusiva de los juegos cooperativos tiene relación con el modo inclusivo de concebir la EF de la PEF V (ya analizado anteriormente).

La PEF expresa en la entrevista que una de las razones que originó su inclusión como contenido son los rasgos negativos de la competencia, que impregna muchas de las prácticas cotidianas, inclusive las de EF.

“Lo he propiciado porque por sobre todo lo veo mucho en el 2do ciclo cómo está desarrollada la competencia, pero digamos mal vista, donde solo está bien cuando se gana. (...) poner el foco en esto, de sentirnos bien jugando, haciéndolo mejor y trabajando grupalmente. Sigue en el fondo manteniéndose esa mirada y, te digo la verdad, creo que ya hacia la mitad del año, no hace falta seguir tratando de inculcar ese modo, es cómo que ya está inculcado (...) y podemos trabajar de ese modo.” (Entrev a V, p. 3)

Como causa aparece una problemática relacionada con la competencia, cuando en ésta prevalecen algunos aspectos considerados como negativos. Esto aparece también como preocupación en la entrevista con el PEF J.

“Veó muchas situaciones de violencia, que se pasan por arriba para ganar (acentúa)” (Entrev a J, p. 3)

El surgimiento del juego cooperativo intentó brindar nuevas alternativas de juego frente a dificultades y conflictos derivados del juego competitivo (Orlick, 1995). En consonancia con los fundamentos y las intencionalidades expresadas en las planificaciones, los juegos cooperativos abordan una serie de libertades que Orlick (1995)<sup>35</sup> enuncia como libertad de competir, de exclusión, de agresión, para crear y para elegir.

La liberación de la competencia expresa que no se intenta vencer a un adversario sino trabajar conjuntamente para superar un desafío, lo cual implica una lógica diferente de juego. Al mismo tiempo, la condición de no excluir a ningún/a jugador/a del juego lo signa con un mensaje diferente. Orlick (1995) también menciona la libertad de agresión. Se intenta eludir toda forma de agresión corporal (empujones, golpes, etc.) y simbólica, presente muchas veces en forma de exclusiones, discriminaciones, burlas, la explotación y el aprovechamiento de los que menos saben o menos pueden en el juego, entre otros. Como consecuencia, surge la libertad para crear y para elegir. Los/as niños/as son creativos si no se los condiciona según estereotipos o formas predeterminadas de resolver los juegos y seguirían siéndolo si se les diera libertad de crear, adaptar, inventar, modificar, construir y transformar. Al mismo tiempo, este tipo de juego resaltaría y promovería instancias donde los/as jugadores/as puedan elegir, considerándolos como personas capaces de tomar decisiones, de ser autónomos. Es necesario atender a que la caracterización de este tipo de juego está enunciada de manera potencial, ya que se observa en algunas clases de EF, que no todas las características se hallan presentes por el solo hecho de plantear juegos cooperativos.

En las clases no se observó el abordaje de juegos cooperativos porque se desarrollaron en un momento diferente al que se hizo el trabajo de campo; por esta razón no se puede contrastar la validez de esos datos con la práctica observada.

### **Los juegos modificados y/o juegos deportivos**

Otro tema/contenido seleccionado tiene que ver con los juegos modificados o juegos deportivos, abordados explícitamente en dos planificaciones analizadas.

“Participación activa en juegos reglados modificados, que requieran el acuerdo y modificación de reglas, roles, funciones, espacio:  
-Juegos y actividades atléticas.  
-Juegos y actividades gimnásticas.  
-Juegos en equipos.  
-Juegos de oposición: \*Juegos de cancha dividida y e invasión.  
-Juegos de bate y campo.” (Planif A, de V, p. 5 y 6)

“Participación y apropiación de juegos de cooperación y/o de oposición, juegos deportivos modificados, comprendiendo, acordando y recreando su estructura lógica, finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación.” (Planif JE, p. 6)

<sup>35</sup> Se ha modificado el orden en que Orlick enuncia estas libertades.

Para Parlebas (2001) el juego deportivo es una “situación motriz de enfrentamiento codificado, denominado ‘juego’ o ‘deporte’ por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna.” (p. 276). Desde un criterio institucional, este autor distingue dos grandes categorías lúdicas: los juegos deportivos institucionales (deportes atléticos, gimnásticos, de combate y colectivos) y los juegos deportivos tradicionales (rayuela, policías y ladrones, etc.). El deporte o juego deportivo institucional se refiere a una instancia oficial e institucionalmente reconocida. Una de las características diferenciadoras es la existencia de un reglamento, que no se puede modificar (salvo por acuerdo de las mismas instituciones, como federaciones, asociaciones, etc.).

Para Wein (1991, en Mendez Gimenez, 2003) el juego modificado refiere a una situación de juego donde se simplifican las reglas de un deporte. Para Devís Devís y Peiró Velert (1992) los juegos modificados se encuentran entre el juego y el deporte. Para ellos, los juegos deportivos tienen la intención de introducir a las técnicas y tácticas del deporte recuperando juegos modificados con similitudes tácticas con ciertos deportes y buscando la “comprensión de los principios existentes en cada una de dichas formas o tipos mediante la participación de los jugadores” (Devís Devís & Peiró Velert, 1997, p. 6). Desde esta perspectiva, el juego deportivo se aleja del juego como contenido, al buscar el aprendizaje y la comprensión del deporte, lo que supondría la asunción de un modo de juego preestablecido que se distancia de la creación y transformación del juego. Al mismo tiempo sostienen que poseen reglas similares a las de los deportes de los cuales derivan, pero permiten generar modificaciones, así como la posibilidad de constituir juegos nuevos. Este sentido; diferente al anterior, se evidencia en ambas planificaciones porque resalta el acuerdo, la modificación o recreación de algunos de sus aspectos, como las reglas, los roles, funciones, espacios, tiempos, resaltando más el aspecto lúdico que el deportivo.

Algunos/as autores/as consideran al juego como el paso previo para llegar al deporte, punto final del juego (García Blanco, 2006). A partir de otros/as autores/as (Huizinga, 1978; Nella, 2009; Rivero, 2011) se considera que el juego tiene entidad suficiente para desarrollarse por sí solo, independientemente del deporte, aunque éste lo recupere como medio de aprendizaje. Este tema puede conducir a ciertos riesgos en relación a que prevalezca la lógica deportiva más que la lúdica, y que el contenido se centre más en el deporte que en el juego, por lo cual el juego pasaría a ser una estrategia metodológica más que un contenido/saber a desarrollar con valor propio.

Ya Huizinga (1972) advertía este riesgo afirmando que la rigurosidad y el detallismo de las reglas, la elevada organización técnica, así como la exigencia en el resultado, genera una sistematización y una disciplina que deriva en la pérdida del contenido lúdico, aun cuando

reconoce que podría haber jugadores de deportes que sean “auténticos jugadores” (p. 232). Parlebás (2001) es aún más crítico porque denuncia al deporte como actividad alienante ya que la seriedad, el rigor del entrenamiento, la búsqueda del rendimiento y los buenos resultados, lo alejan del juego y lo acercan al trabajo. Para él, esta práctica no hace más que reproducir la explotación y esclavización del individuo. A pesar de esta crítica, sus denominaciones continúan ancladas al deporte: “casi deporte” o “casi juego deportivo”.

“pero ya desarrollo juego motor, dentro de ellos también los diferentes tipos de juego como juegos de cancha dividida, juegos de invasión, juegos de bate y campo, entonces me parece que trato de desarrollarlo desde el principio hasta el final, dependiendo también el ciclo y donde se encuentra” (Entrev. a V, pag. 1).

En la entrevista aparecen otras categorías de juego provenientes de la taxonomía de Almond (1986, citado por Mendez-Gimenez, 2003): juegos de blanco o diana, juegos de campo y bate, juegos de cancha dividida, juegos de muro o pared y juegos de invasión.

En los juegos de blanco y diana, cada jugador/a intenta acertar lo más preciso posible el elemento en un blanco. En los de cancha dividida, los/as jugadores/as o equipos se sitúan enfrentados en espacios separados por una red (raya, cuerda) con el objetivo de lanzar o golpear un elemento por encima, de manera que caiga en el campo contrario o resulte difícil su devolución. En los de muro y pared, se envía una pelota contra una pared para que el rival no pueda volver a pegarle después del pique. En los de invasión, los equipos tratan de realizar el tanto introduciendo el elemento en un arco o aro, o sobrepasando una línea (Mendez Gimenez, 2003). Esta clasificación que surge a partir de los juegos deportivos, podría quedarse en la función de estrategia metodológica para abordar el deporte, o desde una perspectiva más lúdica podría expresar una nueva variedad de estructuras de juego, factibles a ser abordadas con propuestas lúdicas.

En las clases observadas, los juegos deportivos se desarrollaron cumpliendo con las reglas básicas de cada deporte, aunque recuperando solo algunas de ellas. No se generaron modificaciones que transformaran el reglamento del deporte. Solo se hicieron algunas adaptaciones con respecto al espacio, esencialmente en relación a las medidas, para adecuarse a las características del lugar. Las reglas se asumen tácitamente por los/as jugadores/as (o es probable que las hayan definido previamente en otro momento o que comparten las reglas básicas por conocer cómo se juega al deporte) y solo se acuerda alguna, si surge algún conflicto. En la mayoría de los momentos no se requirió un arbitraje externo: los/as jugadores/as se autoarbitraban o frente a algún conflicto recurrían al PEF.

Podría considerarse la aparición de algunas características lúdicas, como la percepción por parte de los/as jugadores/as de que estaban jugando (expresado por ellos/as en sus dichos); de un “mayor grado” de libertad, porque pueden jugar sin una técnica específica impuesta,

esencialmente en relación a la liberación de los ejercicios típicos de muchas prácticas deportivas, el protagonismo y el poder evidenciado en el autoarbitraje y algunas “transgresiones” a los modos impuestos por el deporte, como no cobrar algunas salidas de los límites espaciales del campo de juego, que nadie reclamó.

Desde otra perspectiva, podría afirmarse que el condicionamiento que genera el deporte se evidencia en el “habitus”, como aquella disposición interior, producto de la exterioridad, que se evidencia en algunas de las prácticas lúdicas a partir de esquemas generados en la historia, personal y cultural (Bourdieu, 2007), y que facilita la aparición y desarrollo de un tipo de juego rápidamente organizado por el conocimiento previo que se tiene, garantizando la conformidad, la continuidad y reproducción de esas prácticas a través del tiempo. Pero al mismo tiempo, genera un impedimento o al menos una limitación para modificar sus reglas, su estructura y la transformación o creación de nuevos juegos a partir de éstos.

He aquí una posible tensión entre la libertad y las condiciones y condicionamientos que sumerge la práctica lúdica bajo un sistema reproductor, no crítico ni cuestionador. La creatividad, la transformación, la rebeldía frente a las formas impuestas, la transgresión a las normas, se expresaron escasamente (o esporádicamente) en las instancias de desarrollo de los juegos deportivos, aun cuando el PEF brindaba el espacio y tiempo para que así lo hicieran. Es evidente que eso no es suficiente. Frente a esto debe surgir la pregunta sobre la libertad de poder elegir a qué jugar ¿permite el verdadero ejercicio de la libertad? ¿Promueve la liberación o la emancipación de las prácticas y discursos hegemónicos masificadores?

El grupo de rugby, ya se ha organizado en 2 equipos, todos varones, salvo una niña. Comienzan a jugar, el P se suma. Festejan, gritan, protestan. 3 vs 4 (allí está el P y la nena). El P me cuenta, que ya han trabajado 4 clases con principios del rugby. Juegan, parecido a una tocata. Avanzan con la pelota, hacen pases, la patean. No cobran si se cae o pasan la pelota hacia adelante. Cuando el/la jugador/a con la pelota es tocado en las piernas, debe pasar la pelota. (Observación1 a J, p. 1)

En este caso, como en muchos de los juegos preparatorios para jugar al rugby, la decisión de no jugar con algunas reglas como la de no pasar la pelota hacia adelante o incluso la de considerar el toque en las piernas como si hubiera sido un tackle sin llegar a serlo, son adaptaciones que tienen que ver con la progresión de la complejidad, posibilitadora del aprendizaje progresivo del deporte. La modificación de las reglas atiende a la simplificación de la propuesta para una apropiación progresiva de la lógica del deporte y no a una lógica transformadora, característica de la lógica/ilógica del juego.

Un grupo numeroso decide jugar al fútbol (10 varones y 6 nenas). Deciden que van a elegir, 2 niños se postulan, el resto acepta. Comienzan a elegir 1 y 1.  
p. ¿Hicieron los equipos? ¡Yo voy a jugar! (...)  
En fútbol, se organizan en la cancha 8 vs 8, ellos mismos. Deciden quienes eligen esa vez y, de a uno por vez, eligen a sus compañeros/as. Al finalizar, se distribuyen en el campo de juego.  
N. ¡El último que toca el arco, la va! (No le dan bolilla)  
N. Bueno, saquemos (Hacen piedra, papel y tijera. Comienzan a jugar, sacando del centro).

P. ¿Dónde se va? (pregunta cuando la pelota se aleja y sube al playón donde están jugando a los dardos...)  
Miren, arriba se va porque están jugando los chicos. (Siguen jugando)  
N: ¡Corner!  
N: ¡No fue! (Discuten por si la pelota salió o no de la cancha)  
P. ¿Quién tiró afuera? (Siguen discutiendo)  
N. ¡Ey! Bueno, que saque el Matías... (Observac. 2 a J, p. 1)

Como se ve en la situación anterior se podría mencionar que la organización de los equipos evidencia una cultura lúdica, a partir de los modos particulares de decisión o de definición de equipos, como el “pan y queso”, con la elección de compañeros/as de a uno/a alternativamente. Incluso la decisión sobre qué equipo saca se realiza con un juego “piedra, papel o tijera”. Pero luego, la estructura y las reglas siguen los mandatos del deporte, utilizando incluso vocablos específicos del reglamento de fútbol, como “corner”.

Este aprisionamiento a las formas convencionales de jugar ciertos juegos como los deportivos se distancia de algunas características lúdicas, donde “todo puede ser”. ¿De qué manera lo lúdico del juego deportivo podría apelar a salirse de la lógica deportiva? ¿Cómo se podrían transgredir las formas convencionales del juego deportivo? ¿Por qué no surge jugar con 3, 4 o 5 equipos diferentes? ¿Por qué el objetivo sólo es lograr el tanto en un arco, una línea o un cesto? ¿Por qué surge sólo desde la lógica competitiva y no desde una cooperativa?

Es identificable que esta influencia deportiva también aparece en los juegos de los pueblos originarios; aunque no haya orígenes comunes comprobados, la similitud entre algunos juegos y deportes vuelve a evidenciar la aparición de estos *habitus* bajo la lógica deportiva. Los/as niños/as, aun sin conocer mucho acerca de cómo se jugaban los juegos de los pueblos originarios, bajo una pequeña/aparente similitud retoman saberes previos para configurar ese juego.

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.  
P: ¿Tiro libre (TL)?  
N. ¡Sí!  
P: ¿Cuándo toca con el pie (la pelota)?  
Ns: Tiro libre  
P: ¿Qué otra cosa? ¿Están de acuerdo? ¿Cuándo enganchan los palos?  
N: Cobran 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)

Como en los casos anteriores, aun cuando las infracciones no necesariamente se cobran de la misma manera, son sancionadas con las mismas faltas, cuyas denominaciones son las del deporte.

## Los juegos de pueblos originarios.

Los juegos de pueblos originarios sólo se abordaron en el PI, centrándose en los pueblos Mapuches, Sanavirones, Comechingones y Guaraníes. Resulta una temática innovadora que se enfrenta con la dificultad de la escasa información existente sobre el tema. A pesar de ello, este desconocimiento conjugaría la posibilidad de pensar y construir el juego sin tantas ataduras o condicionamientos, permitiendo nuevas creaciones y construcciones lúdicas.

El proyecto expresa una serie de objetivos y actividades que no se reducen sólo a ese tipo de juego. En sus objetivos, uno de ellos expresa un primer momento del abordaje:

“Acercar información de los pueblos originarios en cuestión: sus juegos, el conocimiento de sus reglas, espacios de juego, objetos de juego, etc.” (Planif PI, p. 6)

Esto se comprende mejor recuperando las palabras de la PEF:

“Primero me pareció importante investigar de quiénes hablamos; yo les decía ‘Juegos de pueblos originarios’, y algunos de qué estamos hablando... entonces, el primer proceso fue de una investigación, cada uno trajo material, nos pusimos a pensar geográficamente quienes estaban más cerca, no sé si en 4to o en 5to que lo ven, empezaban a acordarse ‘¡Ah seño! Lo vimos en los manuales a los comechingones’. Algunos habían hecho el viaje al Cerro Colorado, empezamos a hilar, a atar cabos, y después si el disparador fue, bueno ‘¿A qué jugaban? ¿A qué piensan que jugaban?’” (Entrev. a P, p. 2)

El proyecto en sus diferentes etapas convocó a recuperar los saberes de los/as niños/as acerca del tema, hilando recortes de información provistas de otras materias y experiencias, al mismo tiempo que se complementó con una búsqueda informativa. Este proyecto no se centró solo en los juegos de los pueblos originarios, sino que se generaron espacios de reconstrucción y resignificación de los juegos y los materiales que se usaban.

“cuando estuvimos armando el palín, fue muy gracioso porque está muy de moda el hockey, así que algunas nenas venían y decían “¡Ya tengo el palín!” y bueno, yo les explicaba que no, que la idea era que cada uno armara su material, que este era otro juego que era anterior. Bueno, cómo ubicar también la línea del tiempo, nos quedamos ahí, en la investigación, la producción escrita de la investigación, audios, (...) El armado, varias jornadas de armado, porque fue todo un tema que llevaran los elementos, porque aparte como todavía no le ven el sentido del elemento es como que es difícil llevar un palo y cartón, porque no le ven sentido. Cuando fui adelantando cómo era el juego y ahí quedó el material y nos falta el partidito.”<sup>36</sup> (Entrev. a P, p. 2)

Las influencias culturales actuales modifican de algún modo esos juegos para ser diferentes a los que jugaban los pueblos originarios. La influencia del deporte, su difusión, incluso “ciertas modas” que realzan sus prácticas en determinados momentos, condicionan la construcción del jugar de los/las aprendices actuales. Los saberes acerca del hockey generaron otra lectura del “palín”, al establecer una relación por cierta similitud con ese deporte. De alguna manera, eso produjo que un intento para propiciar nuevas formas de jugar resultaran muy similares a otras, como ya se analizó anteriormente.

“Como no pudimos terminar los materiales todos, un día jugamos al palín, solo con pelotitas, o sea imaginando que teníamos el palín, pero solo con la pelota como para empezar a jugarlo, y después a lo que llegamos es a construir a ver qué pasa en cada situación, hacer la construcción de la regla y cómo usar la imaginación, ya que bueno, no tenemos mucha definición de las reglas, se sabe también a grandes rasgos, así que inventemos entonces nuestras reglas, las reglas a partir de ese juego.” (Entrev a P, p. 5)

<sup>36</sup> Esta entrevista fue previa a la clase observada, donde jugaron al “palín”.

El proyecto no se centró en la reproducción del juego, sino en su construcción, tanto en los materiales como en su definición a través del acuerdo de reglas en cada uno de los grupos. En el caso del *palín*, el juego constituido tuvo algunos aspectos similares al juego original, y al hockey: había que pegarle a la pelota con el palo, se intentaba anotar goles y se cobraban algunas acciones que se consideraban peligrosas. Aun así, podría preguntarse cuánto se reprodujo de una estructura impuesta, como lo es la del deporte.

Una propuesta diferente fue la inclusión de juegos de tableros, realizado en un día de lluvia. Podría encontrar críticas frente a los que sustentan que el juego inherente a la EF es el “juego motor” por lo que debiera tener “cierto porcentaje de motricidad” para responder a esa denominación (discusión que no se abordará en este trabajo).

“Después, en días de lluvia, armamos ‘El jaguar y los perros’, que es un tablerito, lo armamos con cartón, fui pidiendo el material y guardándolo. Así que un día que nos tocó mal clima, no me acuerdo si fue lluvia, viento o qué, que no podíamos salir al patio porque estaba mojado, entonces lo diseñaron en clase y lo jugamos, en esa jornada de lluvia”. (Entrev. a P, p. 2)

Desde la consideración del juego como una práctica y manifestación cultural, los juegos de tableros se desarrollan en un formato diferente donde el espacio se reduce y se conjuga con otras dimensiones, las del tablero. Los tiempos, los movimientos, los roles, se centran en ese pequeño espacio. La representatividad del juego implica que éste se centre en ese tablero y que, como en todos los otros juegos, aparezcan también las reglas, los espacios, los roles y las estrategias. En este caso en particular, el juego refleja algunos aspectos de la vida cotidiana del pueblo como la existencia de jaguares y perros. En su forma, difiere de los juegos que se venden en las jugueterías, pero tiene similitudes con algunas reglas y lógicas de otros juegos de tablero, por lo que facilitaría su comprensión.

### **Construcción del material para jugar**

Mencionar este contenido que aparece explicitado en dos planificaciones remite a preguntar si es juego. Podría considerarse un aspecto importante en los juegos que requieren material dado que el proceso de búsqueda, planificación y construcción es parte esencial y constitutiva para algunos de ellos. ¿Quién no recuerda el tiempo dedicado a la construcción de la choza, en la cual luego se jugaba? ¿O la construcción de los autos con los materiales que se disponía? ¿O incluso de la pelota, si no se poseía una comprada? Para mucho/as jugadores/as esta etapa de construcción era considerada parte del juego.

La construcción del material, no pasa por la construcción de un juguete únicamente, sino de cualquier elemento que posibilite el jugar, aun cuando ningún juego predeterminado lo requiera. Al enfocar el proceso podría atenderse a dos enfoques: 1. Construir el/los elemento/s

necesarios para un juego en particular. 2. Construir un elemento, diferente, nuevo, que no haya sido previsto con anterioridad para jugar, con el cual inventar juegos y modos de jugar.

En el primer enfoque, se puede recuperar la experiencia de construir un auto con materiales reciclables, en el marco de un día de lluvia.

Es un día de lluvia por lo que se trabaja en el hall central de la escuela. Pocos niños asistieron a la escuela (...). Son ocho niños/as. El P trae materiales y les propone construir unos autos con botellas descartables, rueditas con un eje central. Ofrece tres botellas. Cuatro niños se ponen a construir. El P les muestra un modelo y los niños van copiando.

P. Andá que Mari (alguien de la cocina o la portera) te haga dos agujeritos a la botella, está en la cocina. (Le indica a uno de los niños). Una nena que se quedó sin botella se fue a buscar una botella descartable por su cuenta.

El P les muestra en una botella que ya tiene dos agujeritos, como se pone un par de ruedas, pasando el eje central de las ruedas por los agujeritos y detrás, cerca de la base de la botella, le coloca una cuchara pegada con cinta. Los/as niños/as lo van haciendo, un par de niños trabajan juntos, una niña le ayuda a un niño a poner la cinta, otro lo hace solo. El P los va ayudando cuando necesitan. (...) En el grupo de los/as niños/as que construyen, como ya van terminado el armado básico el P les propone personalizar el auto.

P. Con el marcador le pueden poner número... O algo...

Uno de ellos le pone un número, los que están de a dos, deciden ponerle un nombre, discuten “los invencibles”, “los mejores”. La nena les sugiere combinar las sílabas de los nombres, los niños comienzan a probar combinaciones, hasta que eligen una y la colocan en el auto.

P. Los vamos a compartir (refiriéndose a los autos) para que juguemos todos, por turnos. ¿Quién más va a jugar con ese? (Pregunta señalando el que está siendo armado por un niño) (...)

En otro grupo, un niño quiere hacerle una modificación al auto, y lo desarma. El compañero le reclama. Entre ambos, vuelven a armarlo. (Observac. 3 a J, p. 1)

La experiencia de construir material para jugar, en este caso emulando a un juguete que casi siempre es comprado, hace que la vivencia sea algo nuevo. El interés y la concentración que demuestran los/as niños/as podría ser un argumento interesante para su inclusión. Compartir o socializar la construcción, permite identificar distintos puntos de vista, formas de resolver, definiciones en torno a las características particulares de cada auto. El elemento a construir, sea este u otro, asume significatividad en función de lo que se pueda jugar luego. En este caso, la propuesta sigue con la construcción de una pista y la constitución de una carrera con esos autos.

A unas niñas, les pregunta si quieren hacer el diseño de la pista. Asienten.

P. Vamos a iniciar el recorrido desde acá, hacemos unas vueltas y terminamos allá (para el lado de la galería), ¿les parece? (Las niñas asienten y miran. El P comienza a marcar con tiza en el piso. Luego de comenzar, les da las tizas a las niñas para que continúen ellas. Luego se suma un niño más. Por momentos dialogan y discuten sobre el ancho de la pista, las curvas o vueltas del recorrido y continúan). (Observac. 3 a J, p. 1)

A la construcción del auto, se suma el diseño y dibujo de la pista, en la cual se correrá la futura carrera. Esta definición social del recorrido (ya que lo realizan entre tres niños/as), demanda el intercambio y acuerdo para hacerlo. Es muy probable que algunos/as niños/as hayan tenido una experiencia similar en sus hogares o en otros lugares; pero sin duda otros/as no. Y lo que es seguro, es que no ha sido como esta situación. La diferencia en este caso es el espacio escolar, un espacio que a través de la ocupación con este juego, se convierte en “su” espacio, aunque sea por ese momento. Ya no es solo el hall de la escuela, un área de paso, es “el” espacio de ese juego, que es de ellos/as.

El desarrollo del juego tiene diferentes etapas. La primera es la exploración, donde cada uno prueba qué puede hacer con el material, cómo se manipula, cuáles son las mejores formas de lograr el cometido para el que fue construido el material.

P. Bueno, hagan una de prueba, toda la vuelta.  
Comienzan a probar. Lanzan de a uno por vez. A veces se sale de la pista.  
P. Marquen desde donde se salió de la pista y vuelven a lanzar desde allí (les muestra con un auto).  
En la zona de las curvas se les complica porque los autos se salen frecuentemente. A veces se amontonan los autos, lo que lo complica aún más. No hay mayores discusiones. (Observac. 3 a J, p. 2)

En este caso la exploración consta en intentar que el auto avance lo más posible, sin salirse del recorrido. En el marco de ese juego, la exploración asume esa forma. Si la pista fuera recta o las reglas fueran diferentes, la exploración rondaría en otras manipulaciones. La segunda fase tiene que ver con el jugar. Como es un juego que no se había jugado anteriormente, las reglas no son tan claras, lo que suscita numerosas discusiones.

Uno llega, comienzan a discutir sobre quién le toca lanzar. Una de las nenas lanza y el auto se cruza.  
P. Volvé a tirar.  
La nena vuelve a lanzar. Un niño pasa con su auto la meta “¡Gané!” Comienzan a discutir. Un niño se altera, grita, empuja a otro niño...  
P. ¿Por qué estás tan enojado?  
No. ¡Tiró primero!  
P. ¿Quién tiró primero?  
No. ¡Él! (señalando a uno de los niños)  
P. ¿Y luego?  
No. Yo soy tercero... (Gritando, pateando el auto de los otros...)  
P. Escuchame (con tono firme) tiró el primero, el segundo, el tercero, el cuarto (señalando a cada uno). ¡Le toca de nuevo al primero!.. Tienen que jugar en el mismo orden. (...) (Siguen discutiendo los niños por quién tiró en qué momento) (...)  
No. Yo tiré segundo. Vos tiraste tercero. Si vos te fuiste (discuten por quién tiró segundo y tercero)  
No. Y él me chocó...  
P. ¿Y vos como lo chocaste?  
No. Porque él ya estaba acá, él ya había tirado y después la dejó tirar a la Mili. (Observac. 3 a J, p. 2)

Las reglas no se habían explicitado previamente, por lo que no todos/as las compartían. El hecho de transformar un juego, que usualmente es un juego representativo o simbólico como el juego con autos, en un juego reglado a ser compartido con otros/as jugadores/as, configura un juego y un jugar diferente al habitual. Pone en evidencia la necesidad de explicitar y acordar cuáles son las reglas con las que se jugará, proceso que no culmina en el inicio del juego, sino con su desarrollo y a partir de las eventualidades, generando nuevas discusiones y decisiones.

La otra alternativa de construcción parte de un elemento no definido de antemano para jugar ni su modo de manipularlo. En este caso sí, porque es un elemento con el cual jugaban los pueblos originarios “*el manga*”, pero frente al desconocimiento de los/as niños/as sobre cómo se usaba ese material, a qué jugaban y cómo se jugaba, esas cuestiones lo plantean como un elemento nuevo. El proceso de construcción fue guiado por la PEF, confeccionando cada uno su propio elemento. Los materiales utilizados fueron diferentes a los originales: en vez de hojas de chala de maíz, se usó papel crepé y le agregaron un piolín.

A medida que iban terminando su construcción, el elemento invitaba a explorar, a ver cómo se podía jugar. Así primero la exploración fue individual, pero en contacto con los/as compañeros/as, viendo y aprendiendo con los/as otros/as, manipulando de diferentes maneras, probando nuevas formas de usarlo. En algún momento surgieron asociaciones, lanzaban y recibían, uno lo giraba y el otro lo saltaba, múltiples combinaciones surgieron. Luego, tomó forma de juego de persecución por colores generando un juego muy diferente al de los pueblos originarios. Como en este caso, muchas veces, se recupera la forma de un juego conocido y se adapta.

Los chicos terminaron de armarlo, salimos al patio, nos fuimos a la parte del patio de tierra y, bueno, como ellos vieron que quedaron 4 colores diferentes, quedó fucsia, rojo, verde, amarillo y uno solo celeste, entonces decidieron que los fucsias atrapaban a los amarillos y los verdes los salvaban y la técnica era tocarlos, o sea agarrar la manga desde el piolín y tocarlos con la bolita, digamos, con la pelotita en el cuerpo de los otros. (Entrev a P, p. 7)

La ambigüedad del elemento y la falta de definición del uso, permiten que el grupo y cada jugador/a invente o decida de qué manera se usará. En este caso el desconocimiento, alienta o permite la invención o la creación de nuevos juegos. En el juego original el elemento (que carece de hilo) se impacta con la palma de la mano, intentando que no caiga al piso.

### **Los juegos competitivos**

Los juegos competitivos aparecen como contenido y también como una problemática. Aun así, la mayoría de los juegos realizados en las clases son competitivos. Son aquellos donde un equipo o una persona intenta ganarle a otra/s. Caillois (1986) lo identifica como uno de los tipos de juego: el de *agon*, que representa la lucha, la rivalidad puesta a prueba en igualdad de condiciones, generada por la imposición de reglas, a veces estricta y compleja, sin ayuda exterior. Para este autor, esta igualdad no parece del todo alcanzable, ya que habría cierta ventaja en algunos juegos al iniciarse el mismo. En otros casos, no sería así.

Es necesario analizar la competencia expresada en los juegos en relación a las estructuras sociales y culturales que la influyen y que se reflejan en los modos de jugar. Como construcción sociocultural la expresión de actitudes y valores en la competencia son muy diferentes de un juego a otro, e incluso de un grupo a otro.

En consecuencia, un análisis de las valoraciones, las representaciones y consiguientes actitudes y acciones generadas, que se refleja en modos de jugar, se hace necesario. En este sentido, las opiniones son diversas. Algunos/as PEF conciben la competencia desde su aspecto negativo o como un problema o problemática muy presente, que algunas veces dista de los valores de la educación, por la violencia, los golpes, las burlas, las exclusiones que se generan. A veces ocasionada por las mismas situaciones de juego; otras, originadas por modos de jugar internalizados.

En fútbol, se escuchan discusiones frecuentemente, gritos e insultos. Algunos se manotean, se empujan o se enfrentan “sacando pecho y con gestos prepotentes”, algunos niños juegan “fuerte”. Dos niños discuten porque “le puso la traba”, comienzan a pegarse hasta que otros dos los separan. Se insultan. El P interviene para que jueguen sin agredirse. (Observac. 2 a J, p. 4)

El juego puede convertirse en una lucha desenfrenada por ganar a costa de cualquier precio, donde “todo vale”, generando conductas agresivas. En ese afán, muchas veces aparece la agresión, la trampa, el individualismo, la burla, la discriminación. La diversión se transforma en bronca, la alegría en pelea, el/la compañero/a en enemigo. La competencia, en el sentido anterior no es un problema que se reduzca al juego, sino que está presente en todos los ámbitos de la vida, impregnado en una cultura dominante que la perpetúa. La sociedad se ha convertido en una secuencia sin fin de competencias, a la que las personas se acostumbran, naturalizan, internalizan de tal modo que no son conscientes de ella.

En algunos casos, se genera una diferenciación exagerada en el estatus entre ganadores y perdedores: se ensalza al ganador como héroe, el que “sabe jugar”, el hábil, el fuerte; y se denigra al perdedor acentuando sentimientos de fracaso, frustración y humillación. En cada situación se apuesta a la posibilidad de ganar o perder, de cambiar de bando y de “status”, de ganadores a perdedores. Desde esta perspectiva del juego y en relación con características de la sociedad, se castiga al que no puede, al menos hábil, al que tiene menos experiencia, se lo excluye, se lo ignora, se le niegan nuevas oportunidades, asumiendo no sólo la forma de violencia sino también de injusticia y desigualdad. Existe un grado de naturalización, dada por su existencia en muchos juegos y a lo largo del tiempo -también en la sociedad y en la cultura- que impide identificar estos rasgos como formas encubiertas de agresión. Algunas formas toman su función como castigo por perder, como una prenda o como un “capotón”<sup>37</sup>. Se puede observar cuando jugando al elástico, una de las niñas pierde y no quiere cumplir la prenda, por lo que la castigan con un “capotón”.

“En la espalda” sugiere uno de los niños para ubicar el elástico. Se lo colocan, “el último baila en el medio” y salen todos por debajo de elástico, agachándose. La nena que perdió, no quiere cumplir la prenda, La corren 3 niños. La traen y la ponen al medio del grupo. “Sino, capotón!” Le hacen capotón, entre todos/as. Siguen jugando, con el elástico a la altura del cuello. Al que pierde, le quieren hacer capotón. El P se acerca. P: ¡Hey! ¡Alto! (los reprende). Ya se nos terminó la hora. (Se quejan, quieren seguir jugando. Vuelven a jugar) ¡Pero no se puede golpear a nadie! (dice el P). Lo vuelven a hacer, con el elástico en el cuello. El P se va a avisar a los otros grupos. Hacen capotón al que perdió. “No se podía pegar” grita un niño. (Observac. 1 a J, p. 5)

Bonetti (1995) denomina como “juegos del terror” a cuatro categorías de juego: los de exclusión (donde el que pierde sale), los que tienen prendas (el que pierde debe cumplir una tarea ridiculizante), los que implican castigos corporales (el que pierde es castigado con golpes, patadas, pellizcones, etc.) y los “bautismos” (aquellos recibimientos que demandan “pagar el derecho de piso”). Para este autor, el mensaje conlleva modos de agresión corporal o

<sup>37</sup> Acción que se realiza para el que pierde, el último que llega o el que realiza mal una acción, en la que todos/as los/as jugadores/as rodean al/a compañero/a y le pegan al mismo tiempo.

simbólica, ya sea en forma de burla o de discriminación entre otras variantes. En el ejemplo anterior, la prenda, en este caso particular para la niña, es una situación de vergüenza por lo que no quiere cumplirla, no se anima. Frente a este incumplimiento, el grupo decide castigar con un “capotón”. En algunos grupos y en algunos juegos esta situación se reitera; incluso algunos juegos “pierden sentido” si no se aborda de esa manera. Este tipo de prácticas están naturalizadas como parte del juego, porque en definitiva también lo es en la cultura y en la sociedad. ¿Es conveniente perpetuar estos mensajes, estos modos de relación en la escuela? ¿Cómo problematizar y/o tomar conciencia en el marco del juego? La intervención del PEF intenta impedirlo, sin mucho éxito, tal vez porque no hay toma de conciencia o comprensión de las razones; sólo se sigue manteniendo ese modo de jugar. Más allá de ello, esa intervención para algunos/as puede ser un lineamiento de lo que no debería ser que se refleja en el comentario “No se podía pegar”.

Desde otra posibilidad, se aborda el juego competitivo desde su versión más positiva, o al menos “deseable”, promoviendo otros modos de jugar, desde un “buen jugar” (Nella, 2011), entendiendo que no sólo implica un dominio y habilidades motrices sino también un sentido ético.

“yo trato de llevar el juego, así sea deportivo, no a un nivel competitivo, de que es importante ganar, sino de poner el foco en esto, de sentirnos bien, jugando, haciéndolo mejor y trabajando grupalmente. Sigue en el fondo manteniéndose esa mirada, y te digo la verdad, creo que ya hacia mitad del año, no hace falta seguir tratando de inculcar ese modo, es como que ya está inculcado y podemos trabajar de ese modo.” (Entrev. a V, p. 3).

Llama la atención el término “inculcar” en el contexto de este discurso. Ese verbo parece indicar la fuerza o el ahínco con que deben ser promovidas ciertas actitudes y acciones; en este caso “sentirse bien jugando, haciéndolo mejor, trabajando grupalmente”, debido al grado de anclaje de ciertas prácticas que dificultan su modificación.

La competencia no puede considerarse buena o mala, lo que hace que sea deseable o reprochable son los valores que predominan en cada situación. Es allí, donde la intervención de la escuela, y en este caso la orientación de cada PEF, puede problematizar sobre esos rasgos, para tomar conciencia y generar cambios.

### **Los juegos de representación**

Un tipo de juego no explicitado en los objetivos ni en los contenidos, pero abordado en las clases, es el juego de representación, donde la simulación y la fantasía adquieren protagonismo. Estos juegos son denominados de diversas formas: juegos simbólicos, dramáticos, de representación o de roles. Son aquellos en los que se representan personajes, acciones o situaciones, recuperando experiencias de la realidad o creaciones de la fantasía. Este tipo de juego genera la imitación y la dramatización mediada por la simbolización

(Piaget, 1991) y la imaginación y la fantasía en la ficción construida (Leif & Brunelle, 1978). Navarro Adelantado (2002) recupera los juegos motores simbólicos, rescatando la posibilidad de trabajar la imitación y la representación. Diferencia dos tipos: el juego motor de imitación y el juego de fantasía. El primero haría referencia a los juegos que promueven la reproducción de una gestualidad, ya sea de un modelo propuesto o imaginado. En cambio, el segundo se refiere a aquellos que generan el seguimiento o la creación de una trama o historia. En ambos casos este autor resalta la necesidad de poner en juego recursos motores.

Una de las PEF comienza la clase relatando un cuento a un grupo de primer grado, con algunas intervenciones, comentarios y preguntas de los/as niños/as. Luego propone armar un juego a partir del cuento.

<p>P. Bueno, atención: vamos a armar un juego parecido al del cuento. ¿Cómo podemos jugar a los piratas, al barco, los bichitos (recupera los personajes del cuento)? (...) ¿Qué podemos hacer? (algunos/as niños/as dialogan entre ellos/as, otros/as escuchan)</p> <p>P. ¿Quieren elegir un bichito cada uno del cuento? A ver ¿Quién quiere ser pulga?</p> <p>Ns. ¡Yo! (gritan varios niños)</p> <p>P. ¿Quién quiere ser hormiga?</p> <p>Ns. ¡Yo! ¡Yo! (se suman más niños y empiezan a disputarse los personajes)</p> <p>P. ¿Quién quiere ser ratoncito? (todos levantan la mano y quieren ser, comienzan a discutir entre ellos y a gritar)</p> <p>La P acepta que cada uno elija ser el “bicho” que quiere.</p> <p>P. Todos los bichitos salimos a pasear por el patio... (Comienzan a recorrer el patio caminando en grupo, algunos niños comienzan a separarse y a correr. Un grupo de 7 varones se separa y corren. Se suman varios más.)</p> <p>P. ¡Sin chocarnos con nadie! (los niños corren por todos lados, se ríen, algunos se empujan haciéndose bromas, gritan) ¡Bueno y todos los bichitos nos juntamos acá en el barco! ¿A ver cómo nos acomodamos acá en el barco? (Van al grupo de niños/as que forman el barco y se amontonan, se ríen, hablan, comienzan a empujarse, hasta que comienzan a discutir y a acusarse). (...)</p> <p>P. A ver ratón, llévanos a algún lado. ¿A dónde nos vas a llevar?</p> <p>No. ¡Vamos para allá! (señalando)</p> <p>P. Bueno... Vamos todos detrás del ratón, acá está el ratoncito que nos lleva a pasear. (Algunos/as niños/as lo siguen, otros/as se distraen. Los niños persiguen al niño “ratón” corriendo)</p> <p>N. ¡Vos sos el último, yo el primero! (le dice a un niño que se intentaba adelantar, siguen corriendo) (...)</p> <p>P. ¿Qué les parece si en vez de que el ratón conduzca el barco que sea otro animalito? (...)</p> <p>No. ¡Yo quiero ser hormiga!</p> <p>No. ¡Yo quiero ser ratón! (Siguen gritando, otros dialogando sobre los personajes que quieren ser)</p> <p>P. Bueno, después la hormiga nos conduce. (Siguen dialogando) Nos podes llevar lento, rápido, como vos quieras (le dice al niño que va a conducir al grupo ahora, van caminando, luego comienzan a correr. Se amplía el espacio de juego con la persecución más allá del terreno que suelen usar siempre. Se arman dos grupos espontáneamente, uno persigue y el otro es perseguido. Gritan, se dicen cosas, se ríen. “Te atrapé” “Leru, leru!”</p> <p>No. ¡Uy se fue el barco! (Observac 3 a P, p. 4-5)</p>
---

Para Navarro Adelantado (2002) el juego motor de fantasía consta de una trama, personajes, un lugar, acciones motrices, duración y situaciones previstas. Para Sarlé (2001) en la propuesta del juego dramático, a partir de la reunión inicial del grupo se presenta el escenario, se distribuyen los roles, luego se arma el escenario y el juego (con planteamientos de incidentes por parte del/la PEF), la invitación al cierre y la evaluación final con registro. En este caso la propuesta inicia con el relato de un cuento, compartido con el grupo, que actuaría como un posible guion disparador. A continuación la PEF invita a jugar a partir de ese hilo conductor de la historia, de la cual derivan personajes y situaciones que pueden ser

representados, pero sin limitarse a ellos. Ante las dificultades surgidas en el grupo para ponerse de acuerdo, la PEF pregunta sobre los roles a asumir. Por momentos, algunos subgrupos de niños/as se despegan del cuento, generando transformaciones y comienzan a incluir carreras y persecuciones.

La PEF utiliza el recurso de la pregunta pudiendo tener diferentes intenciones según el momento: mantener la motivación de los/as jugadores/as, cambiar el protagonismo, transformar el juego, generar nuevas alternativas, entre otras. A continuación se analizan algunas:

1. Convocar a un juego social, al mismo tiempo que promueve la organización de los/as niños/as.

P. ¿Cómo podemos jugar a los piratas, al barco, los bichitos (recupera los personajes del cuento)? ¿Cómo podemos jugar a eso? (...) Escuchen, podemos armar un juego a partir del cuento. ¿Qué podemos hacer? (algunos/as niños/as dialogan entre ellos/as, otros/as escuchan)  
P. ¿Quieren elegir un bichito cada uno del cuento? A ver ¿Quién quiere ser pulga? (Observac. 3 a P, p. 4)

En este caso la pregunta plantea el desafío de convertir un cuento en un juego simbólico, con la complejidad de que es un juego compartido por un grupo numeroso, lo que implica un mayor número de comunicaciones y acuerdos.

P. Alto, nos juntamos acá. Vení ratoncito (le dice al niño que es perseguido por los/as otros/as). ¿Cómo fue ese viaje? ¿Por dónde los llevó el ratón? (...) ¿Recorrieron mucho?  
Ns. ¡¡Mucho!! . (Observ 3 a P, p. 6)

En ese momento, la pregunta intenta volver a convocar la atención en el juego simbólico, que por momentos se combina con otras situaciones de juego, desprendiéndose un subgrupo del grupo básico. La idea pareciera rondar en compartir todos juntos un mismo juego.

2. Orienta a la construcción del guion del juego, incluyendo variaciones y situaciones inesperadas para ser resueltas por el grupo.

P. ¿Qué les parece si en vez de que el ratón conduzca el barco que sea otro animalito? (...) ¿Quién puede ser?  
No. ¡La pulga! (Observ. 3 a P, p. 6-7)

En este caso, la pregunta pretende regresar a la historia y los roles.

P. ¡Nos juntamos acá! (el niño de las monedas le pide que se las tenga. La P se las recibe y le pregunta)  
P. ¿Me prestás una moneda para jugar? Yo voy a ser una de las cucarachas que les pide que me paguen unas monedas para que uds puedan pasar. (Observ. 3 a P, p. 7)

Un acontecimiento, como el pedido de un niño para que la PEF le tenga sus monedas, es recuperado por ella como parte del juego. Y la pregunta actúa como invitación a compartir esa decisión.

3. Memoria y control de las normas sociales, interviniendo en situaciones de peligro o conflicto.

No. ¡Yo te voy a hacer cagar! (le dice un niño con cara de muy enojado, a otro con el que está peleando)  
P. ¿Qué te pasa Miqueas? (le pregunta a ese niño)  
No. ¡Hace así! (y hace una seña obscena)  
P. Bueno, no le mires entonces. ¿Y qué es eso? Ponerse un anillo...

No. Yo quiero la moneda.

P. ¿Vos querés ser el que pide la moneda? (El niño asiente.)

P. Yo soy la cucaracha y ¿vos qué querés ser...? ¿Qué vas a hacer? ¿Me vas a pagar con la moneda? (el niño asiente nuevamente). (Observ 3 a P, p. 7)

Como ni el grupo ni la PEF se limitan al guion, la incertidumbre de lo que puede suceder es mayor que en otros juegos cuyas reglas son explícitas y de algún modo más previsible. En este tipo de juegos, la incertidumbre recae más en los/as jugadores/as que en la estructura de juego, como ocurre en los juegos reglados o deportivos (Navarro Adelantado, 2002). En algunos/as niños/as se refleja en la actitud de expectativa atentos/as a lo que sucede, en otros/as es una espera activa prontos/as a intervenir cuando les surge alguna idea, otros/as provocan el rompimiento del guion del cuento introduciendo nuevas acciones. El control, en el sentido de anticipar las posibilidades del juego, por parte del docente, se diluye quedando a merced de lo que “pueda ocurrir”.

P. los del barco de la mano para que represente el barco y que no se separen (los chicos se quejan porque no quieren ir de la mano) ¿No quieren? Bueno, todos sueltitos. Yo me voy allá y soy la cucaracha. (Observ. 3 a P, p. 7)

La PEF intenta generar una acción colectiva en la construcción simbólica del barco, pero al expresar el descontento los/as niños/as, accede a que ellos/as lo resuelvan como quieran. Así se resalta la figura de sugerencia que habilita a la libertad de decidir y no la imposición de un modo de jugar.

P. Bueno, vengan los ratones... Adiós, me voy para pedirles la moneda. (Corren los/as niños/as. Gritan. 3 niñas corren tomadas de la mano, el resto sueltos. Se separan por todo el espacio. Hasta que 7 niñas se juntan con la seño.)

N. ¡Me voy al Caribe!

N. ¡Vamos al barco!

N. Vos nos tenés que tocar (le dice una nena a un nene que está intentado atrapar a otros niños)

P. ¡Faltan integrantes del barco! (las nenas llaman a sus compañeros que faltan)

Na. ¡Acá! (Les hacen señas, hasta que se terminan agrupando cerca de la P) (Observ. 3 a P, p. 8)

En el transcurso del juego la incertidumbre toma forma generando nuevas situaciones, fuera del relato del cuento. La simultaneidad de las acciones lúdicas, entre lo que hacen unos/as y otros/as niños/as, unos/as corriendo, otros/as dialogando sobre la historia que van configurando, evidencia el dinamismo y la transformación continua del jugar. En esos momentos de dispersión, la intervención de la PEF actúa para “volver a jugar juntos”. Podría interpretarse como una forma de presión para ello, pero también podría pensarse como una forma diferente para jugar. Cuando la cotidianidad genera que se juegue en subgrupos pequeños, jugar todos juntos conforma un nuevo desafío y, en consecuencia, nuevos aprendizajes.

(La niña pasa y los otros intentan pasar...)

P. No alto, ud. tiene que pagarme (los niños la miran y se sonríen. Un niño hace el gesto de darle algo con la mano. “Tome”)

P. ¿Y esa moneda de qué es? Porque no la veo. (Todos empiezan a decir cosas de qué podría ser “es de oro”, “de plata”, “de lata”...). Esperen que Gonzalo me va a pagar. ¿Pero por vos o por todos? (él se sonríe nuevamente mirando a sus compañeros, los compañeros empiezan a gritar “¡Por todos!”, “¡Por todos!”)

N. Por todos (dice Gonzalo)

P. A ver ¿dónde está la moneda? (el niño agarra a un compañero y se lo entrega a la P. Todos comienzan a reírse y comienzan a “entregarle” otros compañeros...)

P. ¿Ud quiere ser moneda? (le pregunta al niño que fue “entregado” y éste le responde que no). Él no quiere ser moneda. (Varios levantan la mano y dicen “yo quiero ser moneda!” “¡Yo sí!”)

P. ¿Ud quiere ser moneda? (le pregunta a otro niño que se ofreció, que asiente).

P. Bueno, yo me quedo con Miqueas y entonces todos pueden pasar. (Festejan, gritan. Salen corriendo.) (Observ. 3 a P, p. 9)

Durante el transcurso del juego, la PEF genera un conflicto que el niño, en complicidad con el grupo, debe resolver. El conflicto los saca de su zona de comodidad, de lo previsible, los aparta de la inercia para generar algo nuevo. Incomoda en un principio, pero cualquier cosa que surja después va a ser diferente, y en consecuencia, válida para el juego. Lo inesperado se convierte en motor del juego, donde puede continuar jugándose con “cosas esperables”; en este caso, que se le pague con una moneda imaginaria como venían haciendo. Pero la PEF rompe lúdicamente (porque la transgresión también es parte del juego) con ese “acuerdo” implícito, para generar nuevos desafíos. Lo inesperable también es válido: en este caso entrega a un compañero para pagarle, y continuando con ese juego de lo inesperado, el compañero se resiste. La aparición de un compañero que se ofrece resuelve el conflicto por el momento, dando continuidad al juego. El festejo, expresado en las risas, los gestos, los gritos, refleja lo lúdico, la complicidad, la seguridad de que allí todo puede ser, hasta lo ilógico, lo inesperado, lo incoherente, que juega confrontando la coherencia y la lógica del juego.

P. Ahora que todos me pagaron pueden pasar.

(Pasan gritando, tres niños gritan a coro “¡Ue! ¡Ue! ¡Ue!” y lo siguen haciendo mientras van corriendo. Siguen corriendo por todos lados. Dos nenes corren abrazados, algunos se tiran al piso.) (Observ 3 a P, p. 10)

El conflicto resuelto genera la sensación de obstáculo superado, de éxito que se expresa efusivamente con gritos y cánticos compartidos, corridas y otras gestualidades que dan cuenta de la emoción que genera la situación. Se convierte en un desafío que adereza el jugar, que le agrega lo “picante”, el color que impregna el jugar.

El hecho de que no hubiera un “escenario” particular, previsto y adornado para el juego, tampoco disfraces u otros elementos que pudieran sumarse a la situación lúdica, hizo centrar la atención en las significaciones compartidas, las comunicaciones y las acciones devenidas en ese marco de juego, que daban cuenta que había algo que los enlazaba al juego. Todos podían ser cualquier rol y cambiarlo cuando quisieran; el patio por momentos era el agua, en otros era el barco y en otros, era indefinido. Ninguno/a de los/as niños/as se ató a personajes: es más cuando uno de ellos/as tuvo que hacer de “moneda” para el intercambio, asumió ese rol compartiendo el código.

Para Navarro Adelantado (2002) el/la PEF debiera prever qué acciones motrices podrían ser necesarias para resolver el juego, ya que él lo relaciona con lo motriz. Aun así, reconoce que los objetivos motores son secundarios. En este caso, la intención no radica en

las acciones motrices, sino que ellas devienen como consecuencia del juego mismo, de las decisiones tomadas por el grupo y lo que las situaciones demanden para ser resueltas.

### **Los juegos sociales o juegos con otros/as**

Una de las líneas seleccionadas y expresadas en los objetivos en todas las planificaciones es el juego social, el juego compartido con el otro. Esta característica del juego parte desde la simpleza de la posibilidad de encontrarse con el otro hasta la complejidad de construir y compartir nuevos significados, definir y concretar el jugar en sus diferentes aspectos. El juego social no solo abarca el juego en equipo o en grupo, con todas las posibilidades y sus multiplicaciones, de constituirse en juegos por el solo hecho de compartirlo con otros/as. Incluso el juego individual en la clase, ese que surge de explorar lo que se puede jugar con un material o sin él, se enriquece con la sola presencia del otro que puede ser observado, imitado o puede disparar nuevas creaciones a partir de otras, ya sea desde una mirada piagetiana y/o vigotskiana del aprendizaje.

En las planificaciones anuales es identificable la influencia de la propuesta curricular al abordar uno de los ejes que específicamente propone el juego, en relación con las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros.

“El juego compartido con otros como una experiencia gratificante” (Planif A de V, p. 6).

“Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar” (Planif A de V, p. 4).

En principio, el primer enunciado podría actuar de dos maneras: a modo de explicitación de las líneas ideológicas que subyacen; en este caso, comprender que incluso en la clase de EF el juego debe ser una experiencia gratificante, y en consecuencia fuente de disfrute y placer; y en una segunda instancia, como una forma de recordatorio del/a PEF.

En el juego se aprende con y del/la otro/a. Se puede aprender porque sabe más, porque ha tenido más experiencia, porque resuelve eficaz o de manera diferente las situaciones. Esto podría darse en una situación de cierta y reconocida asimetría (y no se refiere al PEF, sino al/la compañero/a jugador/a), también de igual a igual, porque con el otro se prueba, se complementan los saberes y habilidades, se potencian las soluciones, se disparan las creaciones, en una relación horizontal. Y es probable que también se aprenda del que sabe menos, del que está aprendiendo, porque retrotrae a otras etapas del juego, porque implica verbalizar, conceptualizar lo que se realiza prácticamente, lo que se sabe del juego, generando nuevos procesos de internalización y revisión de los saberes. Nadie puede dudar acerca de los aprendizajes que se configuran en el juego. Estos saberes que configuran al/la jugador/a y, al mismo tiempo al juego, surgen en cualquier juego y en todos los juegos. No es necesario un

PEF para que esto se produzca. ¿Entonces? No se intenta dar una respuesta, pero una pregunta puede iniciar el camino. ¿Podrá el PEF participar de esos procesos?

El segundo enunciado podría expresar una necesidad y, al mismo tiempo, un reconocimiento de un otro para jugar, pronunciando una relación interesada ya que sin el otro no puedo jugar. Por otro lado, el otro puede ser el que constituye también al sujeto; por la existencia de otro el yo se define, se diferencia (Skliar, 2010).

Algunos objetivos enunciados en las planificaciones sólo pueden ser logrados a partir del juego con otros/as.

“Apropiarse progresivamente de la lógica, organización y sentido de diversos tipos de juegos, aceptando normas y reglas, el trabajo en equipo y la convivencia, a partir del acuerdo colectivo.” (Planif A de V, p.4)
---

En el objetivo anterior aparece mencionado el trabajo de equipo y la convivencia. La convivencia no es solo estar en buenos términos con el otro. Convivir en el juego implica *ser* con el otro. Para Skliar (2010) la convivencia tiene ver primero con una distinción y, al mismo tiempo provoca contrariedad, conflicto y alteridad de afectos. “Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar” (p.105). En todas las clases y situaciones de juego registradas, las acciones tuvieron que ver con otros/as; en consecuencia valen todos esos análisis para ejemplificar esta categoría.

Los procesos grupales que se generan en esos juegos han sido poco abordados desde las investigaciones y son una fuente de información valiosa. Difícil de objetivar, muchas veces expresa la complejidad del funcionamiento de un grupo; en este caso durante un juego específico, estableciendo una ludicidad particular que se produce a través de las interacciones, comunicaciones, roles asumidos, entre otros aspectos a resaltar.

## **B. Referido a los rasgos y/o componentes de su estructura.**

Además de algunos tipos de juego, se tematizan otros aspectos. Para algunos/as autores/as serán características definitorias del juego (Huizinga, 1972); para otros serán “universales ludomotores” (Parlebas, 2001). Más allá de cómo se denominen, es imposible obviarlos como núcleos constitutivos del juego. Entre algunos de ellos aparecen las reglas, los roles, los espacios. Cada uno de ellos merece un análisis particular.

### **Las reglas**

En todos los casos existe una coincidencia en abordar las reglas como parte esencial del juego. Muchos/as autores/as coinciden en que las reglas definen el juego (Caillois, 1967; Huizinga, 1972; Hernandez Moreno, 1994; Scheines, 1998; Parlebas, 2001). Son las condiciones que definen al juego, lo organizan y regulan las situaciones en el mismo (Chami,

Lelli, & Nakayama, 2003). Según Scheines (1998) “El juego comienza cuando acatamos los límites y posibilidades de la materia con la que se juega. Esos límites son las reglas del juego” (p. 27). Pero como ella misma relativiza, cada juego tiene su propia legalidad. En los contenidos de las planificaciones, se expresa y se aborda de diferentes maneras.

“Construcción colectiva de reglas a partir de las reglas “originales” (Planif. PI, p. 6).  
“La regulación del juego: reglas y acuerdos, aceptando las mismas como organizadores del juego.” (Planif. A de V, p. 3)  
“Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas.” (Planif. de JE, p. 6)

Existe un aspecto común a los tres objetivos: la concepción de que las reglas son producto del acuerdo de los/as jugadores/as. En la primera frase se reconoce la existencia de reglas “originales” o sea reglas preexistentes, que en ese caso se refiere a los juegos de los pueblos originarios, para a partir de su conocimiento, generar la reconstrucción colectiva. Eso lo relata la PEF, y en la clase se visualiza cómo se recupera, recordando en cada grupo las reglas establecidas para poder jugar.

“Lo que si hicimos con algunos grados fue construcción colectiva de reglas. Teníamos datos, yo les leí como se jugaba, que los mapuches tenían espacios muy amplios, que la cancha era bien grande y que no tenían ni arcos ni nada, que eran dos líneas finales y que así se hacía el gol, entonces empezamos a pensar entre todos, qué iba a ser un elemento peligroso (...) Decían ‘si se levanta mucho el palo es más peligroso que si no’, listo ‘si se levanta el palo se cobra tiro libre’. ‘Y si se chocan los palos, se va a trabar el juego’ ‘si chocan los palos es tiro libre y se saca’ hicimos ahí una construcción...” (Entrev. a P, p. 2)

En la segunda frase, se considera la regla al mismo nivel que un acuerdo, poniéndose ese acento en el acuerdo y no tanto en la prescripción. Por otro lado menciona la aceptación, lo que puede parecer una tensión o no, dependiendo de cómo se interprete. Aceptar significa acatar algo que puede ser algo impuesto, en este caso reglas preexistentes o impuestas o puede ser consentir las decisiones del grupo.

Scheines (1998) hace una distinción que bien vale una reflexión.

Se confunde la orden con el orden. (...) Si la orden es el mandato para ser obedecido, el orden, en cambio, es la disposición de las cosas de manera que se relacionen adecuadamente entre sí. Está entonces el que ordena en el sentido de una orden, mandar, ejercer su autoridad sobre los demás. Y el que ordena en el sentido de crear un cosmos. (p.40)

Conviene pensar en una frecuente asociación del juego en la EF, con la imposición de reglas por parte del/la PEF. O al menos abre una brecha para pensar cómo se concibe la regla en las propuestas lúdicas surgidas desde la EF. ¿La regla es concebida como una orden o como lo que permite un “orden” en el juego? Desde lo que se evidencia en los fundamentos, objetivos y contenidos de los casos analizados, la regla no se consideraría una orden y, mucho menos proveniente del/la PEF, conscientes que de esa manera se atenta contra la ludicidad. Se acerca a la idea que permite ese cierto “orden” para que el juego se produzca: orden alejado del silencio, lo inmóvil, lo estructurado rígidamente, la alternancia milimétrica de tiempos y espacios, de la sucesión preestablecida de eventos, acciones o intercambios. Pero podría

sucedan que la regla represente la orden de alguien, de algún/a jugador/a en particular -tal vez el que sabe jugar, el que es más grande, el que se impone al grupo-. Esto se puede detectar en muchos juegos espontáneos. Frente a esas situaciones, Scheines (1998) expresa que existen dos opciones “o se adhiere adúltonamente a los que mandan o se engrosa las filas de la resistencia noble y penosa de los más débiles” (p. 40). Esto se podría analizar de otra manera: no necesariamente aceptar las reglas sugeridas por otros es sumisión, aunque podría serlo si actúa más la imposición o la coerción.

En la tercera oración expresa la manifestación de acuerdos, pero al mismo tiempo el reconocimiento de la posibilidad de que hubiera desacuerdos. Entiende que el proceso de definición de las reglas no es lineal, ni homogéneo y que puede haber diferencias. Al mismo tiempo promueve la propuesta de nuevas reglas, en un enfoque creativo y transformador de los juegos. Esto remite a recuperar lo lúdico como forma de asumir las particularidades de las reglas en cada uno de los procesos grupales. La presencia de las reglas con diversos grados de explicitación, definidas de diversas maneras, enfrenta a pensar que no existe “una” regla como un modo único de definición. Remite a pensar cómo se origina, cómo se transforma, cómo se expresa y cómo se transmite.

En las clases se identificaron varias formas de abordaje de las reglas, tanto desde la propuesta del/la PEF, como de la apropiación de la instancia por parte de los/as jugadores/as. Tomando como sentido desde la propuesta del/la PFE hacia la reconstrucción de los/as jugadores/as, habría varias perspectivas para analizarlas: el grado de estructuración del juego, el grado, modo de definición y explicitación de las reglas, y su forma de control, se conjugan en una trama combinada compleja. Estos tres aspectos se explican a continuación y se recuperan luego para analizar las situaciones lúdicas de las clases.

El *grado de estructuración de juego* puede tener variados niveles de definición. Se pueden identificar:

- A. Juegos definidos claramente con reglas prescriptas y enumeradas, sin o con escaso margen para modificaciones.
- B. Juegos definidos con reglas, pero que en ese marco se requiere el acuerdo y negociación sobre cuáles se elegirán para jugar en cada ocasión.
- C. Juegos poco definidos que van necesitando la definición de las reglas a medida que el juego transcurre.
- D. Juegos que se crean en el momento, que requieren definir sus reglas ya sea recuperando reglas de otros juegos y adaptándolas o inventándolas, lo que derivan en un juego diferente.

- E. Acciones lúdicas con escasas condiciones de regularidad, sólo con reglas que definen el juego pero no lo condicionan y que pueden modificarse de un momento a otro.

El *grado de definición y/o explicitación de las reglas* puede ser variable y va a estar relacionado con el punto anterior. Un amplio espectro se puede encontrar:

- A. Detallada y precisa enumeración y explicitación de reglas, conocidas por un gran número de personas, perdurable en el tiempo. A veces se encuentra en reglamentos escritos de algunos juegos.
- B. Reglas explicitadas verbalmente de unos/as jugadores/as a otros/as, con las posibles diferencias regionales, grupales, de interpretaciones, sesgos de memoria, selección de conveniencia, que puede ocurrir entre las diferentes versiones.
- C. Reglas que casi no están definidas de antemano y van surgiendo en el desarrollo del mismo juego: a veces explicitadas y otras veces no. Pueden ir modificándose, con aviso o sin aviso de los jugadores.
- D. Reglas enunciadas con vaguedad, arbitrariedad, modificadas a veces de manera imprevista y/o intempestiva.
- E. Reglas tácitas o implícitas (a veces en relación con códigos grupales o culturales), con las correspondientes dificultades que acarrea el no compartir o conocer su existencia, sin ser razón para que el juego no pudiera darse.

He aquí una de las evidencias de que la estructura del juego está siendo constantemente redefinida por las acciones y decisiones del jugar con otro/as, así como también que esas mismas reglas brindan un marco desde donde partir. En este caso podría concebirse más como un sistema de aspectos interdependientes, que se van modificando a sí mismos a partir de los/as jugadores/as que son quienes le dan sentido.

Los *modos de definición de las reglas* también pueden variar, generando procesos sociales y cognitivos diferentes en cada caso. A partir del modo de acceso/conocimiento de la regla, se puede generar distintos modos de asumirla por parte de los/las jugadores/as.

- A. La enunciación, explicitación, prescripción, transmisión, imposición de reglas en todas sus variaciones puede ser determinadas por alguien externo al grupo de juego, el/la PEF, un padre o madre que propone; dentro del grupo por algún/a jugador/a; o por las prácticas habituales que derivan del juego. Como contrapartida generaría aceptación, asimilación, reproducción, acatamiento por parte del grupo jugador. Estos modos de definición están relacionados, aunque podrían tener pequeñas diferencias. La imposición es accionada por alguien con cierto “poder” sobre el resto: muchas veces es el/a PEF, otras veces un/a jugador/a más grande o “experto” (Nella, 2011), sin dar lugar a la opinión o participación del resto. En el caso de la prescripción, pareciera que

la decisión de aceptar el reglamento está en los/as jugadores/as, generando la creencia de que el poder de decidir está en ellos/as, cuando en realidad otros/as (la sociedad, la moda, los condicionamientos) ya han definido por uno. Existe en ambos casos una libertad restringida.

- B. A partir del acceso/conocimiento anterior podría generarse otros modos de asunción, generando procesos de adaptación, resignificación, reconstrucción, negociación, acuerdo, como procesos subjetivos y sociales combinados, entre otros.
- C. Otro modo de asunción podría generar cambios más radicales, a través de la modificación y la transformación.
- D. En los casos donde no existe definición de las reglas de antemano, si es ambigua o no explicitada, es probable que éstas se generen a partir de la creación, invención.

En relación al *control* se puede presentar de diversas maneras también: generada por el/la PEF, por una persona ajena al juego que actúa como “árbitro”, por alguno/a o varios/as de los/as jugadores/as, con diferente grado de exigencia y sanción en el cumplimiento de las reglas.

En las clases se reflejó la combinación de estos aspectos, generando un degradé de posibilidades que terminan por constituirse en aspectos lúdicos construidos como parte del saber del juego y, en consecuencia, del contenido.

En los juegos que tienen un elevado grado de estructuración, cuyo formato es reconocible y extensamente conocido por un gran número de personas, el grado de definición de sus reglas también es elevado; éstas son claras, explícitas, conocidas y compartidas: las reglas preexisten. Estas reglas pueden ser asumidas de diferentes formas: aceptadas, asimiladas y aplicadas casi sin variación, como puede ser cuando juegan a la pelota. Casi no es necesario el acuerdo previo, por lo que generalmente son reglas tácitas o pareciera que no es necesario explicitarlas cada vez que se juega, hasta que surge algún conflicto o situación que demanda su revisión y explicitación.

En fútbol, se organizan en la cancha 8 vs 8, ellos mismos. Deciden quienes eligen esa vez y, de a uno por vez, eligen a sus compañeros. Al finalizar, se distribuyen en el campo de juego.  
N. ¡El último que toca el arco, la va! (no le dan bolilla)  
N. Bueno, saquemos (hacen piedra, papel y tijera. Comienzan a jugar, sacando del centro.)  
P. ¿Dónde se va? (pregunta cuando la pelota se aleja y sube al playón donde están jugando a los dardos...)  
Miren, arriba se va porque están jugando los chicos. (Siguen jugando.)  
N: ¡Corner!  
N: ¡No fue! (discuten por si la pelota salió o no de la cancha) (Observac. 2 a J, p. 1)

En esos casos los acuerdos sobre las reglas surgirán en función de los/as jugadores/as: si existen jugadores/as de la misma “jerarquía” lúdica habrá más posibilidades de negociación. En cambio, si existe algún/a jugador/a con evidencias de mayor dominio, experiencia o

influencia en el grupo, es probable que sea quien termine definiendo y el resto aceptando a gusto y conveniencia o acatando a disgusto o regañadientes.

En este tipo de juego la modificación o transformación de las reglas se topa con el muro de la tradición, que indica cómo se juega. Intentar desestructurar esas formas puede llegar a ser un verdadero desafío con muchas resistencias. Este puede ser uno de los aportes de la EF: desnaturalizar estas formas de jugar e instalar la posibilidad de cambio.

Los juegos tradicionales poseen un grado de estructuración variable, ya que algunos son muy conocidos y de estructura estable y otros poseen más variaciones o menos definición. Jugar al elástico posee numerosas variantes, como se refleja en los dos ejemplos siguientes.

Mamá: Yo, cuando era chica, (...) jugábamos al elástico (...) Se jugaba de a 3, uno en cada punta y otro que saltaba (comienza a mostrar la mamá 1, con la abuela, y otra mamá) y se saltaba (Se colocan el elástico en los tobillos). Abajito (señala la mamá la altura del tobillo).  
P. ¿Cómo era la canción?  
Mamá2. Yo conocía una que decía “chicle, chicle, americano...”  
Mamá1. Y luego se iba subiendo hasta llegar al “cielito”. Se empezaba con las piernas abiertas y se saltaba. Así y así (va mostrando los diferentes pasos) (Observac 3 y 4 a V, p. 3)

En este caso, la transmisión está más presente que la transformación de las reglas, aun cuando existe una reinterpretación y resignificación al adaptarlas al grupo, al momento y a la situación. Quien sabe define la/s regla/s y el grupo acata, acepta, asimila, sin demasiadas modificaciones ni innovaciones. Con el transcurrir del tiempo el dominio, la experiencia, el deseo de búsqueda o generación de nuevas emociones y vivencias, puede generar que el grupo comience a incluir algunas variaciones.

Tres niñas agarran el elástico y se ponen a charlar.  
P: ¿A qué saben jugar con el elástico? (Se miran y sonríen) ¿Quieren que les enseñe un juego? (Mientras tanto 2 niños se acercan)  
Nas: ¡Sí! (Los dos niños se ponen el elástico en los tobillos como les indica el profé. El P salta una secuencia de un juego de elástico. Las nenas lo miran y se ríen. Los niños miran atentos. El P se va a resolver una discusión con el juego de los dardos. Las niñas prueban realizar la secuencia pero no la recuerdan. Se ríen, inventan una secuencia nueva. Uno de los niños, le dice: ¡Dale Mili! (pareciera reclamarle que no es la secuencia que deben saltar o por lo menos no lo hacen intentando que lo sea). (Observac. 1 a J, p. 1)

En la situación anterior el PEF propone un juego con una secuencia determinada. Frente a la ausencia posterior del PEF, el grupo debe hacer un esfuerzo por recordar la secuencia, sin lograr hacerlo. Entonces, surge la invención/creación de una nueva forma en un afán por seguir jugando. En este caso esa ausencia es lo que provoca esta necesidad, porque si hubiera estado el PEF, probablemente hubiera reiterado la secuencia y se hubieran quedado jugando con ella, sin recurrir a una nueva. Como toda cosa nueva, lleva un tiempo de creación, hasta que quede algo que acepten. El proceso es más largo, se invierte más tiempo. A veces las clases de EF no cuentan con ese tiempo. Otras veces, el/la PEF no permite que ese tiempo sea usado para la creación de un juego, tal vez porque muchas veces no llega a terminar de definirse claramente. En este caso no logran resolver cómo jugar de manera unificada,

compartida con todo el grupo, o al menos pareciera no conformarles jugarlo de esa manera. Por ello la transformación continúa, como se observa a continuación.

Siguen probando. En un momento dado, una de las niñas propone  
Na. Metanse en el elástico, y el último que sale, prenda.  
No. ¿Cómo?" (Pregunta un niño. A continuación se colocan los 5 niños/as, en círculo con el elástico en los tobillos.)  
Na. Yo digo "el último es cola de perro" (las nenas saltan simultáneamente como mostrando. Se quedan los dos chicos, mirándose sorprendidos y riéndose. Discuten sobre el juego. 2 niños se trepan al árbol. Los llaman. Se agrupan. Se meten los 5 en el elástico.  
Na. El que sale último tiene miedo a las arañas (Saltan y se queda enredado un niño, que se sonríe y murmura "yo no le tengo miedo a las arañas". Se ríen).  
Na. ¡El último prenda! (saltan y uno se queda enganchado con el elástico)  
No. ¡No, no vale! (Reclama un niño porque parece que considera que alguien hacía trampa...) ¡Tienen que sacar primero una pierna y luego la otra! (Se ubican de nuevo)  
Na. El último tiene que darle un beso a alguien! (dice una de las niñas)  
Nos. ¡No! (Gritan un par de niños).  
Na. Bueno, darle un abrazo. (Saltan y uno de ellos se queda con el elástico enredado... se ríe y se lo lleva corriendo). (Observac. 1 a J, p. 1)

El descontento, el inconformismo llevan al grupo a crear un nuevo juego con una nueva estructura, distanciándose de la forma tradicional, o al menos más conocida de jugar al elástico. Este nuevo juego fue aceptado y compartido, y su proceso de constitución continuó a partir de las propias decisiones de los/as jugadores/as. Las ataduras al juego conocido se fueron volatilizand. Las consignas/reglas fueron surgiendo: al que se le ocurría alguna idea o consigna lo enunciaba en voz alta. Si el resto acordaba no expresa nada: el silencio es una afirmación en este caso. En caso contrario, el/la jugador/a expresaba el desacuerdo en voz alta, por lo que surgía una nueva propuesta de regla o consigna. En el transcurso del juego algunas aclaraciones valieron como reglas ("Tienen que sacar primero una pierna y luego otra"); en otros casos como recordatorios de las reglas, generándose el control frente al incumplimiento de alguna regla, por los mismos/as jugadores/as.

En algunas situaciones, aun cuando las reglas preexisten y son transmitidas o explicadas por alguien, el grupo frente a una falta de convencimiento acerca de las posibilidades del juego, de la claridad en la comprensión del mismo o de resolución por parte del grupo, tiene el poder de transformar, recuperar algunas reglas y modificar otras.

Na. Uno, dos y... ¡Tres! (Cuentan a coro, para iniciar el movimiento de la sog, pero aun así no logran saltarla. Hacen varios intentos, se suman más niños/as, van cambiando el/la que salta. Alguno/a que otro logra saltar una vez)  
Ns. ¡Saltamos la sog! ¡Saltamos la sog! (canta gritando un niño y se le suma otro)  
Na: ¡Hagan la viborita! (2 niñas proponen jugar a la viborita con la sog, que es movilizar la sog para que haga ondas verticales u horizontales tocando el piso, mientras los/as jugadores/as intentan saltarla sin pisarla. Surge cuando se dieron cuenta que no les salía saltar la sog. Luego el juego cambia de nuevo, la tironean, haciendo fuerza cada una hacia su lado... (Observac. 3 y 4ª V. p. 7)

La dificultad para saltar genera otro juego similar, sólo a partir de un nuevo enunciado de reglas que es aceptado por el grupo. En este caso la modificación de la regla simplifica el juego para que sea posible jugarlo con mayor probabilidad de éxito. Al lograrlo, surge casi como una pelea-broma, manteniendo la ludicidad -el forcejeo de la sog, armándose dos

grupos sin definición explícita-, para jugar a un juego diferente. El salto de un juego a otro se produce en un instante. Incluso no surge ninguna regla sobre la cantidad de personas de cada lado, ni la imposibilidad de pasarse de uno a otro, aun cuando vence un grupo u otro. El disfrute está en solo jugar, y como va saliendo

En los juegos de escasa definición de su estructura o de las reglas (en este caso por desconocimiento), éstas pueden surgir en combinación con reglas recuperadas de juegos similares, como sucedió con el juego del *palin*. A partir de lo poco que conocían de ese juego y dada la similitud del elemento con el palo de hockey o con la lógica del fútbol, cada uno de los grupos recuperó esas reglas y las acordó para poder jugar.

P: Nos juntamos acá para repasar las reglas. ¿Cuáles eran las reglas? ¿Cómo se hacía el gol?  
Ns. Cuando la pelota pasaba la línea... (...)  
P. ¿Cuándo cobrábamos tiros libres?  
Ns. Cuando le pegaban...  
P. ¿Cuándo le pegaban a quién?  
"A la pelota" Al compañero" "Al palin", "al otro palin".  
P. Ah! Palin con palin es tiro libre, ¿sí?  
No: Sí, y después es penal cuando le pegás al compañero. (Observac. 2 a P, p. 1)

En todos los grupos las reglas fueron similares a las del fútbol. Al inicio de cada juego, se recuperaban verbalmente a modo de recordatorio, predominando la adaptación sobre otros modos de definición. La estructura deportiva definida e inmodificable (a menos que sea un juego deportivo) traspasa los saberes de juego, para cristalizar esa forma de juego. En palabras de Caillois (1986) predominaría el *ludus*, limitado por las reglas y las formalizaciones, más que la *paidea* caracterizada por la improvisación, la diversión y la turbulencia. Eso impide ver, muchas veces, la posibilidad de modificación del juego para generar nuevas propuestas. Se adormece el ánimo cuestionador y transgresor, que posibilitaría otros y diferentes juegos, más lejos de la lógica deportiva y más cercana a la lúdica.

En los juegos sin estructuración previa surgen en el momento -por la iniciativa de los/as jugadores/as-, las reglas se van originando a partir de la propia inventiva, disparada por: un elemento, una idea o la interacción con otro. Algunas situaciones de juego parecen no tener reglas o es difícil detectarlas, pero aparecen como regularidad o condición.

Tres nenas juegan cada una con una pelota de vóley, la pican consecutivamente con una mano. Se ven concentradas. De vez en cuando dialogan y sonríen. Las tres nenas siguen picando la pelota de vóley, un par de ellas ahora lo hacen contra la pared.  
Dos de las niñas que juegan con la pelota de vóley, pican la pelota contando los piques, simultáneamente. (Observac. 2 Javier, p. 1 y 2)

En esta secuencia de acciones que van configurando diferentes modos de jugar<sup>38</sup> no se detectaron reglas explícitas; pero el hecho de compartir algunas acciones da idea de regularidad, de condición a modo de regla. Las ideas que surgen en el momento se prueban, y la sonrisa, la mirada curiosa, aprueban ese acuerdo tácito. La acción de picar la pelota con una

<sup>38</sup> Se corroboró que esas acciones eran juego, porque al preguntarles ¿qué están haciendo?, respondieron "¡Jugando!"

sola mano o que cuenten la cantidad de piques que pueden hacer, da a entender que la regla existe, aun cuando no ha sido explicitada y además, es compartida porque ambas responden a la misma condición. En este caso se resalta la complicidad o el compartir esos significados: las niñas saben que la idea es picar la pelota con una sola mano. Esto refiere a un grado de comunicación, casi imperceptible (tal vez gestual, expresivo) pero eficiente, que permite que aún un juego de aparente acción individual, se convierta en una acción compartida. En estos casos el juego puede continuar de la misma manera por un cierto tiempo o cambiar imprevisiblemente con otra nueva idea.

Incluso en el juego grupal de roles, que podría considerarse escasamente estructurado en su origen, la definición de un “guion” compartido a modo de historia que vertebra y organiza el juego, asume una función normativa, más propositiva que taxativa. Navarro Adelantado (2009) lo reconoce en la asunción de directrices comunes para la interacción social, que se expresa en ciertas regularidades en el comportamiento, consecuencia de los convenios realizados.

P. Vamos a juntarnos acá (toca el silbato). ¡Vengan! ¡Más cerquita! Aarón, Benja, vengan acá porque les quiero decir algo, porque las cucarachas no nos conformamos así de fácil y yo necesito (...)  
P. Ahora tengo tres amigas cucarachas (...) Nosotras, las tres amigas cucarachas nos vamos a poner así (una al lado de la otra), nos vamos a dar las manos y uds para poder pasar, escuchen ¿Qué hacemos para poder pasar?  
N. ¡Levantan los brazos! (dice riéndose como si fuera una chanza)  
P. ¿Qué hacemos? Monedas invisibles, levantamos los brazos, ¿Qué les pedimos? (les pregunta a las niñas que son “amigas cucaracha”)  
Na. ¡Les pedimos plata! (dice una de las nenas)  
Na. ¡Y que levanten la mano!  
P. Plata, bueno. (...) (Dirigiéndose al resto del grupo) Bueno, acá con las cucarachas hemos decidido que si uds nos muestran los billetes, la plata, pero así, uds tienen que levantar el brazo con el billete en la mano (les muestra levantando el brazo en alto con la palma de la mano mirando hacia adelante). ¿A ver si todos tienen? Benja, ¿vos tenés (le pregunta a un niño que no levantó la mano) el billete invisible?  
No. Acá tengo uno (le ofrece un compañero con el gesto de darle algo). (Observac. 3 a P, p. 10)

En este caso la PEF usa como recurso un cuento que actúa como base de condiciones/reglas, explicitadas como parte de la historia, para disparar la invención de un juego. La explicitación de las reglas que se van construyendo como guion a partir del diálogo, es vaga al principio pero va permitiendo compartir el juego. El mismo guion del cuento actúa como soporte para jugar, pero sin aprisionar en lo más mínimo el desarrollo del juego. En este caso se comparte la idea y la complicidad de que la historia es ficticia, lo cual lo separa de la realidad. Pero al mismo tiempo se comparte el reconocimiento de que la historia puede cambiar (aún a pesar de partir de un cuento) fruto de las creaciones e inventivas de los/as participantes. La PEF es parte del juego; como participante encamina y orienta el surgimiento y desarrollo de la historia. En el marco de esa libertad, algunos/as niños/as infiltran recortes de otros juegos, algunos conocidos (como las atrapaditas), sin siquiera necesidad de explicitar regla alguna; pero se interpretan tácitamente porque una parte del grupo participa. El resto del grupo juega desde otros roles diferentes (más relacionados con los personajes de la historia),

aún con cierto grado de complicidad. Se pueden identificar varios momentos y aspectos que inciden en la definición de las reglas: 1. Relato del cuento, primera estructura que actuaría más tarde como condicionante del juego, en consecuencia como reglas pero sin el grado de obligatoriedad (Chami, Lelli, & Nakayama, 2003), sino más bien como una propuesta o sugerencia. 2. Una invitación a jugar por parte de la PEF donde se asumen las reglas/condiciones, en una complicidad que permite compartir el juego. 3. El acuerdo y asunción de algunos roles entre los/as jugadores/as. 4. El acuerdo sobre el guion/acciones/reglas a desarrollar por cada personaje y por el grupo. Estos dos últimos elementos se intercalan reiteradamente y van conformando reglas -algunas tácitas y otras explícitas-, que van cambiando en el proceso del juego permitiendo su desarrollo dinámico a través de la historia jugada.

En otros casos, el/la PEF propone jugar algún juego, a veces conocido, otras desconocido, que por tradición o por hábito designa todas las reglas, sin dar lugar a nuevas propuestas.

P. ¿Hemos jugado a la botellita envenenada?

Ns. ¡No! ¡Nunca!

P. ¿Nunca? Se juega en grupo, presten atención! Escuchen. (Lo muestra con un grupo de 3 niñas. Se para y extiende las manos con las palmas hacia abajo. Les hace tomar un dedo a cada niña.)

P. Yo voy a ser la botellita envenenada. Escuchen que no van a entender. Ellas me van a preguntar “¿Botellita de?” Yo respondo ¡Fanta!” Uds me van a volver a preguntar. Cuando digo “Botellita envenenada”, cuento hasta tres, lento, para que ellas corran y yo las trato de atrapar. Muestran como ejemplo.

N. Pero no se vale... (Es interrumpida por los/as niños/as que se ponen a jugar corriendo por todos lados). (Observac. 1 de A, p. 1)

En este caso el juego ha sido definido por la Pef incluyendo las reglas. El juego es un juego de persecución, pero en una versión desconocida por el grupo, que los emociona y les genera expectativa por jugar. En el proceso lúdico, en el acto de concreción del juego hubo diferencias a las pautas planteadas por la PEF. Es interesante reconocer que aún en instancias de prescripción de reglas, los/as jugadores/as asumen ciertas libertades para implementar las reglas a “su modo”. A continuación de la explicación del juego y sus reglas, se armaron grupos de 4 o 5 niños/as que jugaron juntos. En cada grupo ese proceso lúdico fue diferente. Algunos no contaron hasta 3, otros contaron más rápido, otros inventaron un montón de alternativas de botellitas diferentes, antes de llegar a la “botellita envenenada”, causando mucha risa y gracia, con amagues, con simulaciones de estar golpeados para no ser tocados, otros ampliaron el espacio más allá de los límites.

Las reglas explicitadas por la PEF tuvieron diferentes significaciones y modos de implementación por parte de cada grupo, e incluso un cierto grado de vaguedad con respecto a algunos aspectos, lo que brindó la oportunidad de decidir con “mayor libertad” sobre esos puntos. Por otro lado, la imposición/declaración de las reglas tiene diferente grado de acatamiento según los/as jugadores/as.

En el caso de que el juego (o el/la PEF) requiera una modificación, adaptación o adecuación, se despliegan otros procesos de negociación y acuerdos.

En los dardos, siguen jugando. Uno lanza el dardo que rebota y se cae. Mira a sus compañeros (como preguntando). “No, si se cae, no cuenta” le responden casi a coro dos niños. (...) A veces, intervienen observando qué vale o no vale. (Observac. 1 a J., p. 1)

En la descripción el juego ha sido jugado por el grupo en algunas jornadas anteriores, por lo que algunas reglas están preacordadas. Pero frente a algunas situaciones no contempladas en los acuerdos anteriores o cuando el/la jugador desconoce por no haber participado, un/a niño/a puede enunciar la regla. El grado de aceptación de esa nueva regla depende de su coherencia con la situación y/o de quien la enuncia.

En los dardos, han puesto el bate como línea desde a que deben tirar. Ahora juegan solo dos niños. Un niño saca el bate y el otro le dice “no, el bate es la línea”.  
N. No, más atrás (le responde el compañero. Juegan y van aumentando la distancia. Llegan a jugar hasta cerca de 4 mts de distancia). (Observac. 2 a J., p. 1)

A veces el intercambio de ideas posibilita algunas definiciones. En este caso una nueva propuesta, la de modificar la distancia de lanzamiento, es realizada por uno de los jugadores y el otro acepta. Esta modificación se relaciona con ponerse a prueba, sobre las posibilidades del juego y de cada uno de los jugadores, a modo de desafíos. No siempre las reglas son tan claras, ni parecieran tan justas<sup>39</sup>; a veces es reconocido por los/as jugadores/as y otras no.

N. ¡Cuidado Carlitos! ¡Salí que te podemos pegar! (son 4 niños que se turnan para lanzar y le dicen a un niño que se ha sentado demasiado cerca del blanco)  
N. Yo contra Tomás, ahora... (Se van armando parejas, jugando 1 contra 1, para lanzar dos dardos cada uno), termina el turno y nuevamente se forman nuevas parejas... al principio, no hay criterio, solo el que canta primero. “¡Después yo con tal!”, “¡Yo y vos Leo!” “¡Valentín, me toca a mí!”  
Comienzan a discutir sobre a quién le toca. “¿El que gana, queda?” (Pregunta un niño tratando de identificar el criterio, no es muy claro, pero no le responden). (Observac. 2 de J, p. 3)

Como en esta situación eso no genera un impedimento para jugar. Se juega como va resultando. Una de las dificultades de muchos/as PEF es salirse de la idea de un orden predeterminado o del modo “correcto” para jugar, para ingresar en la consideración de que todo es posible. Lo que muchas veces es desorden y confusión para los adultos o personas ajenas al juego, para los/as jugadores/as es el escenario que permite el jugar. En este caso particular el conflicto surgió momentos después.

N1. Te gané Leo, dos veces!  
N2. Por eso, vos y yo! (indicando que ahora les tocaba jugar a ellos dos)  
N3. ¡No a mí! (refiriéndose que le tocaba jugar a él) ¡Vos perdiste! (Vuelven a discutir.)  
N3. ¡¿Por qué tramposeas?! (Ahora son 5. Lanzan y cambian de compañeros rápidamente. Comienzan a discutir, con tonos y gritos cada vez más elevados, por los turnos de juego. Se acerca el profe.)  
P. Hagan una fila...  
N. Hagan dos filas, dos filas de 3 (dice un niño mientras los va acomodando comienzan a jugar)  
P. ¿Todos tiraron?  
N. No, están en dos filas.  
P. ¿Quién no tiró nunca? (levantan la mano 3 niños) ¿Vos tiraste? (Le pregunta a un niño que responde que no con la cabeza. El P pone una mochila de límite e intenta armar una sola fila).  
N. Ey profe, hacemos dos filas (dice como aclarándole, el que estaba organizando las filas).

<sup>39</sup> Entendiendo desde la idea de muchos adultos que las reglas deberían garantizar la igualdad de los/as jugadores/as.

P. ¡Ah! Bueno. Los que tiraron van atrás.  
 N. ¿El que ganó sigue?  
 N. Sí, el que ganó sigue (responde otro niño)  
 P. Ahí, detrás de la mochila. (Un niño organiza al grupo, ordenando las filas y luego se va al final de la fila).  
 N. ¡El que gana, sigue! (enuncia uno) (Observac. 2 a J, p. 3)

En este juego algunas reglas se van enunciando en el momento, pero otras quedan casi sin definición, lo que genera preguntas o discontinuidades en la forma de jugar. En algunas situaciones que se juegue sin tanta definición, podría generar que derive en una discusión como sucedió aquí. Frente a la enérgica discusión, donde se elevan los tonos de voz y los gestos corporales expresan cierta tensión, el PEF intermedia para que se puedan poner de acuerdo. ¿Qué hubiera sucedido sin esa intervención? Nadie lo puede predecir.

En este caso la aparición del PEF actúa como una memoria, el recuerdo de que debieran organizarse mejor frente a la aparición de los problemas y conflictos. La sola presencia del PEF acompañada por ciertas preguntas, genera la búsqueda, por parte de algunos de los jugadores y con la autorización del resto, de aclarar algunas reglas de la organización. Incluso hay un reconocimiento de esa necesidad de orden, o al menos de esa sugerencia dada por el PEF (“Hagan un fila”); pero la resolución se genera a partir de los modos que se venía aplicando en el juego (de a dos), por lo que uno de los niños organiza dos filas. Se reconoce el poder del PEF ya que aceptan sus indicaciones, pero al mismo tiempo comprenden su propio poder como jugadores.

En algunos casos es necesaria la negociación o al menos, el acuerdo de las reglas, proceso que puede implicar un mayor o menor grado de complejidad. Una de las situaciones que demanda el acuerdo, es a partir de las diferencias existentes al jugar los juegos conocidos. No hay una forma universal y única de jugar cada juego, incluso los más conocidos tienen muchas variantes y son particulares a cada jugador/a, grupo, contexto, etc. Eso implica, explicitar y acordar grupalmente con qué reglas se va a jugar.

P. Elijan a qué juego podemos jugar. (Todos comienzan a gritar diciendo juegos, predomina Ladrón y policía)  
 Ganó el Ladrón y policía (algunos festejan otros se quejan) Pero voy a hacer una pregunta ¿todos saben cómo se juega al ladrón y policía?  
 Ns. ¡Sí! (gritan todos y comienzan a explicar, no se entienden...)  
 No. Unos son ladrones y otros policías.  
 P. Va a pasar Luz y nos va a explicar. Vamos a atenderla por si alguno no lo sabe y va a decirnos cómo se juega.  
 (Pausa) ¿Cómo se juega?  
 Na. Se juega de que 3 deben ser policías y 2 la... ¡ah! no, 3 deben ser ladrones y 2 policías y tienes que atrapar a los ladrones y encerrarlos.  
 No. No, ¡así no es! (Varios/as niños/as expresan que no es así)  
 P. A ver, esa es la explicación que ella tiene. Paren, jugamos 3 y 2 o ¿podemos jugar todos?  
 No. Todos los chicos.  
 P. ¡Ah!  
 Na. Todas las chicas y todas las nenas robamos y todos los chicos y todos los varones “policías”.  
 P. ¿Quieren jugar así?  
 Ns. ¡Siiii!! (Observac. 2 a V., p. 5)

Recuperar los conocimientos previos sobre los juegos es una acción necesaria, tanto como la escucha de la diversidad de esos saberes y su posterior acuerdo para poder jugar. Para muchos/as niños/as implica el descubrimiento de que el juego se puede jugar de varias maneras, lo que significa encontrarse con los otros en sus diferencias y particularidades, para poder acordar reglas y compartir un mismo juego.

En varias ocasiones es el/la PEF quien invita a modificar algunas reglas del juego, otras veces, son los/as mismos/as participantes.

P. ¡Paren, paren! Les voy a hacer otra pregunta a ver si a lo mejor alguno sabe. ¿Se puede jugar de otra forma al ladrón y al policía?  
 No. ¡No!  
 Na. ¡Sí!  
 No. Los chicos y las chicas juntos....  
 P. Podemos jugar mezcladitos, ¿decís vos?  
 No. Señó ¿podemos con la cárcel allá? (señalando otro lugar diferente)  
 P. Si, podemos cambiar el lugar (hablan) ¿Vieron lo que dijo el compañero que pueden jugar mezcladitos?  
 No. ¡No, no! ¡Sí, sí!! (Algunos protestan y otros festejan)  
 P. Vamos a levantar la mano para ver quién quiere jugar mezclados. (Levantán las manos algunos...) 1, 2, 3, 4... ¿el resto quiere jugar separados?  
 No. ¡Yo no!  
 P. ¿Varones por un lado y mujeres por el otro? (Varias niñas gritan que sí).  
 No. ¡Yo no!  
 P. ¿Qué hacemos? ¿Quieren probar como resulta?  
 No. ¡No, no, no! (un niño se niega, el resto grita afirmativamente)  
 Ns. ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí!! (Observac. 2 a V., p. 8)

Para algunos/as jugadores/as salirse del modo conocido de jugar genera cierta reticencia, prefieren hacerlo como lo saben o como lo hacen usualmente. La intervención de la PEF invitó a “probar” una nueva variante, aún a pesar del inicial rechazo por parte del grupo, En la misma instancia, un jugador pregunta/propone si se puede cambiar la cárcel de lugar. La pregunta va dirigida a la PEF, quien accede. En este caso la percepción de los/as niños/as sobre quién decide finalmente es la PEF, aun cuando ella les pregunta sobre las decisiones a tomar. Los cambios en los juegos implican una serie de aprendizajes consecuentes. El cambio introducido de jugar mezclados genera la necesidad de armar los grupos, constituyendo nuevos procesos en el juego.

### Los roles de los juegos

Otro tema expresado en las planificaciones se refiere al desempeño de los roles. Este rasgo no reconocido en algunas definiciones de juego es identificable en las situaciones de juego y en lo lúdico.

“Exploración de diferentes roles en el juego.” (Planif. A de V, p. 3)  
 “Participación y apropiación de juegos (...) comprendiendo, acordando y recreando su estructura lógica, finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones” (Planif. JE, p. 6)

Cuando se habla de roles la primera asociación se realiza con el juego de roles, donde los jugadores representan papeles o personajes en el marco de una historia. Pero los roles

mencionados en los objetivos no se circunscriben solo a ellos. Sostienen un concepto más abarcativo que alcanza otros tipos de juego. El rol refiere a un conjunto de comportamientos que se despliegan en función de la posición del individuo en el marco de una red de interacciones, la tarea, las expectativas de los otros y las del propio sujeto (Pichon Rivière, 1985). Para Parlebas (2001) retomar estos conceptos de la psicología social reclama una especificación en relación con la motricidad, por lo que este autor los califica de “sociomotor”. Para diferenciarlos, los enumera como roles sociomotores tácticos (atacante, defensor, etc.), sociométricos (solicitado, aislado, etc.), oficiales (capitán, suplente, etc.) y socioafectivos (animador, líder, etc.). El rol sociomotor haría referencia al “conjunto de comportamientos motores que en un juego deportivo están asociados a un estatus sociomotor concreto” (Parlebas, 2001, p. 399). En tanto, el estatus sociomotor sería el “conjunto de obligaciones, derechos y prohibiciones prescritos a un jugador por las reglas del contrato lúdico” (Parlebas, 2001, p. 208).

En este trabajo se analizan los roles lúdicos -o sea aquellos que tienen especificidad en el juego-, en los que se pueden incluir los roles sociomotores tácticos como atacante y defensor, pero también otros como perseguido y perseguidor, el que se esconde y el que busca, el que salta y el que mueve la soga, son algunos ejemplos. En este tipo de roles se podrían diferenciar dos aspectos. Por un lado el normativo/prescriptivo, que define a partir de las reglas lo que cada jugador puede o no puede hacer, denominado “estatus sociomotor” (Parlebas, 2001) o “rol” (Navarro Adelantado, 2002). El otro aspecto engloba las decisiones/acciones que podría realizar o realiza cada jugador en el juego, es llamado “rol sociomotor” (Parlebas, 2001) o “subrol” (Navarro Adelantado, 2002).

En la situación que sigue se puede observar el desempeño de dos roles: “tenedores” y “salchichas”<sup>40</sup>, que según el rol que les toque en ese momento, corresponde perseguir o ser perseguido. En este tipo de juego el cambio de rol no es obligatorio; pero la mayoría de las veces, su alternancia aparece como una forma de juego.

P. Ustedes van a ser tenedores y ustedes, salchichas. Primero, este grupo son tenedores. (Y los señala. Gritan, se ríen.) (...)

P: Listas las salchichas... (La P le hace señas a las salchichas para que se levanten y salgan corriendo. Los/as niños/as salen corriendo con gesto picaresco).

P. “¡A comer!” (El otro grupo sale corriendo y gritando.)

P. ¡Los atrapados a la pared!”. (La P camina y observa, sonrío. Vuelve a repetir: “¡Los atrapados a la pared!” Los/as niños/as corren, cuando atrapan a alguno/a lo llevan a una pared. Parece que ya saben de antemano que “esa” es la pared)

P. ¡Cambiamos los roles! (Los/as niños/as se ubican espacialmente como antes lo habían hecho, sin indicación alguna). (Observ 1 a A, p. 1-2)

Una de las características de los juegos es la rotación, alternancia y dinamismo de los roles. Para Navarro (2002), el rol complejiza el juego desde dos cuestiones: el número y el

<sup>40</sup> Juego similar al de Ladrones y policías.

dinamismo del rol. Cuanta mayor cantidad de roles exista, más interacciones demanda (con una cierta limitación si no interactúan simultáneamente). Asimismo los cambios de rol con mayor frecuencia generan más dinamismo. Para este autor es relevante por la cantidad de interrelaciones entre los/as jugadores/as y las significaciones de las acciones. En la situación relatada solo existen dos roles definidos por las reglas básicas del juego, y una alternancia entre ellos, por lo que la complejidad en ese sentido es baja. Esta vivencia e intercambio de roles es una parte importante del proceso de dominio y conocimiento de los juegos, ya que implica al/a jugador/a en la experiencia de todos los roles del juego.

En los juegos de mayor complejidad los roles aumentan en cantidad y calidad de relaciones. No solo aparecen roles de oposición, sino también roles complementarios hacia el interior de cada grupo o equipo, los que se multiplican al encontrarse con los del otro equipo como se observa a continuación en el juego del *palín*.

Se reúnen para definir quién comienza.  
P. Piedra, papel o tijera entre las capitanas. Hacemos sorteo para ver quien saca. (Las capitanas lo hacen: la que gana, saca)  
Na. ¡Vamos!! (Festeja la ganadora). Sacamos primero nosotras Señó! (...)  
P. ¡Listo!!! El equipo que saca (espera a que se acomoden en el centro de la cancha), del lugar que saque (señala) Vamos, que comienza el partido (...) (Un niño grita “¡falta!”)  
P. ¡Falta! Árbitro, ¿está de acuerdo? (le pregunta al niño árbitro, quien asiente tímidamente) (...)  
P. Bueno, ejecuten el penal. ¿De dónde es?  
N. De ahí, del tiro libre  
P. ¿Quién lo hace?  
N. La Cele (que es la capitana)  
P. Bueno. (Un niño discute con otro porque no puede defender y está ubicado cerca del arco).  
N. Yo estoy parado acá (responde como diciendo que no iba a intervenir)  
P. ¿Quién va a ser el arquero? (mira hacia el arco y ve a un niño que se prepara). ¿Vos vas a ser el arquero Agustín? (asiente) Bueno  
N. ¿Por qué va él? (pregunta un niño con tono cuestionador)  
P. Yo no lo mandé, él quiso atajar. Cuando el árbitro diga ya (les dice a todos), vos decilo bien fuerte (le dice al árbitro) hacen el penal. ¿Quién va a hacer el penal?..... Distancia. (Se corren los/as niños/as, algunos/as se pelean por la distancia “correcta”) No se peleen, aléjense así no les pega el palo...  
N. Vamos, uds tienen que salir de allí (les dice a algunos/as niños/as que están como defensores, salen)  
N árbitro: ¡Ya! (ejecutan el penal y hacen el gol). (Observac.2 a P, p. 4-5)

En la situación anterior el número de roles aumenta: se identifican la capitana, el arquero que son designados explícita y oficialmente y los/as defensores/as y atacantes, que alternan los roles en función de la posesión del elemento. Las funciones varían en relación a los roles; por ejemplo, la capitana define con la otra capitana qué equipo saca y realiza el penal, además de las otras funciones que cumple junto con los/as atacantes y defensores/as según le corresponde en el momento. En este grupo, el/la capitán/a cambia en cada clase, porque la PEF genera las condiciones para su rotación y para que todos puedan vivenciarlo. Estos roles tienen estrecha relación con la estructura, ya que están definidos por las reglas. También se pueden identificar otros roles que tienen que ver con lo lúdico. En esos roles grupales se evidencian las particularidades subjetivas del jugar, como el/la que cuestiona las decisiones o las acciones del otro, el/la que acepta todo lo que se haga, el/la mediador/a de los conflictos,

el/la que acompaña silencioso las jugadas, el/la jugador pasional, el/la calmado/a, el/la participante esporádico/a, entre una innumerable cantidad de posibilidades. Estos roles se relacionan también con la personalidad, las experiencias previas, el dominio del juego, y las relaciones sociales en el grupo. Tienen que ver con asunciones y modos diferentes de jugar, de cada individuo y de cada grupo.

En los juegos simbólicos o representativos los roles aparecerían con algunas diferencias: su aspecto normativo es menor, centrándose más en las decisiones/acciones del nivel representacional. La cantidad de roles, las interacciones, las funciones que van a cumplir, su rotación e intercambio, simultaneidad o alternancia, van a estar enmarcados en el relato que puede ser más prescriptivo o más libre, o el mismo grupo puede seguirlo o modificarlo. En el caso del juego generado a partir de un cuento se evidencia esa complejidad.

P. ¿Quieren elegir un bichito cada uno del cuento? A ver ¿Quién quiere ser pulga?  
 Niños/as. ¡Yo! (Gritan varios/as niños/as)  
 P. ¿Quién quiere ser Hormiga?  
 Niño/as. ¡Yo! ¡Yo! (Se suman más niños/as y empiezan a disputarse los personajes)  
 P. ¿Quién quiere ser Ratoncito? (todos levantan la mano y quieren ser, comienzan a discutir entre ellos y a gritar. La P acepta que cada uno elija ser el bicho que quiere.)  
 P. Todos los bichitos salimos a pasear por el patio.... (Comienzan a recorrer el patio caminando en grupo, algunos niños comienzan a separarse y a correr. Un grupo de 7 niños se separa y corren. Se suman varios más.)  
 P. ¡Sin chocarnos con nadie!! (Los niños corren por todos lados, se ríen, algunos se empujan haciéndose bromas, gritan)  
 P. Bueno, y todos los bichitos nos juntamos acá en el barco! ¿A ver cómo nos acomodamos acá en el barco? (Van al grupo de niños/as que forman el barco y se amontonan, se ríen, hablan, comienzan a empujarse, hasta comienzan a discutir y a acusarse.) (...)  
 P. Los que dijeron ser ratón, ¿tienen que ir atrás o adelante? ¿Se acuerdan?  
 No. ¡Yo voy adelante!!  
 No. ¡Yo quiero ir atrás!  
 No. ¡Yo quiero ser hormiga!! (Observac. 3 a P, p. 6)

En este caso se observa que se van recuperando los personajes del cuento para ser asumidos por decisión de cada niño/a, sin atenerse a la cantidad de personajes del cuento original, variaciones permitidas en el mundo lúdico. Las funciones de cada rol también se generan en un marco de libertad que permiten salirse del relato (corren sin sentido aparente), pero al cual vuelven de vez en cuando (“¿Quién va adelante y quien va atrás?” o “el ratón va a llevarnos a algún lado”), en este caso, orientados por la PEF. También se evidencian los otros roles: los/as jugadores/as que prefieren correr, los/as que prefieren atender o quedarse cerca de la PEF, los/as que participan silenciosamente, entre otros.

P. Bueno... Vamos todos detrás del ratón, acá está el ratoncito que nos lleva a pasear. (...) (Algunos niños lo siguen, otros se distraen.) (...) (Los niños persiguen al niño “ratón” corriendo)  
 N. ¡Vos sos el último, yo el primero! (siguen corriendo) (...)  
 P. Alto, nos juntamos acá. Vení ratoncito (le dice al niño que es perseguido por los/as otros/as). ¿Cómo fue ese viaje? ¿Por dónde los llevó el ratón? (...) ¿Recorrieron mucho?  
 Ns. ¡¡Mucho!!  
 P. ¿Qué les parece si en vez de que el ratón conduzca el barco que sea otro animalito?  
 No. ¡No pegués! (Le grita un niño a otro, sigue discutiendo mientras la seño sigue hablando.)  
 P. ¿Quién puede ser?  
 No. ¡La pulga!

P. Ahora podría incluir otro bichito, la pulga. ¿Vos que bichito sos? (le pregunta a un niño que está molestando)  
 ¿Vos sos pulga?  
 No. ¡¡Yo quiero ser hormiga!!!  
 No. ¡¡Yo quiero ser ratón!! (Siguen gritando, otros dialogando sobre los personajes que quieren ser)  
 P. Bueno, después la hormiga nos conduce. (Siguen dialogando)  
 P. Nos podes llevar lento, rápido, como vos quieras (le dice al niño que va a conducir al grupo ahora. Van caminando, luego comienzan a correr. Se amplía el espacio de juego con la persecución más allá del terreno que suelen usar siempre. Se arman dos grupos espontáneamente, uno persigue y el otro es perseguido. Gritan, se dicen cosas, se ríen. “Te atrapé” “Leru, leru” se dicen unos a otro en la persecución) (Observac. 3 a P, p. 7)

En este extracto se evidencia la función de algunos de los roles; por ejemplo el ratón que debe guiar al grupo, definido por el cuento. El cambio de función que se genera para que el que guía sea otro personaje lo propone la PEF, generando un cambio no solo de función, sino que también abre la posibilidad de cambios de roles entre los/as jugadores/as. A partir de un código invisible pero eficaz, se arman dos grupos que se persiguen unos a otros, saliéndose del cuento por un momento. Y podría haber seguido así, si uno de los/as jugadores/as o la misma PEF no les recordara que estaban jugando al cuento. Lo lúdico se evidencia en la incertidumbre, la imprevisibilidad de que “todo puede ser”. También en esas situaciones aparecen los otros roles: por ejemplo, el rol normativo social que recuerda que no se debe pegar (“¡No pegués!”), no porque sea una regla del juego, sino porque es una norma social que penetra la normativa del juego, instalándose y regulando simultáneamente las reacciones y relaciones entre los/as participantes.

P. Buenos días, ¿cómo les va? Soy la señora cucaracha (los/as niños/as gritan como si tuvieran miedo, otros hacen gestos de asco...) ¿No les gustan las cucarachas?  
 N. ¡¡No!! ¡¡Sí!!!  
 P. ¡Ah! Bueno, pero no pueden pasar por esta zona. No pueden pasar por allá porque yo necesito que me paguen si quieren pasar. ¿Tienen una moneda por ahí?  
 No. ¡¡No!!! (Dice un niño y se ríe)  
 N. ¡Sí! Dicen efusivamente otros niños)  
 P. ¿Ud. paga por ud. o por todos los pasajeros? (le pregunta a la niña que tiene la moneda y se queda pensando...)  
 Na. Por todos....  
 P. Porque si me paga por ud, solo la dejo pasar a ud, si es por todos los pasajeros los dejo pasar a todos los demás... (Se queda pensando con cara de complicidad) ¿Es por vos o por todos los pasajeros?  
 N. ¡Por todos! (le grita un compañero de atrás)  
 N. ¡Por todos! (se suman otros/as niños/as y quieren pasar)  
 P. Miren, escuchen. Esperen (les dice a los que intentan pasar). Me dijo que era por ella solita...  
 Ns. ¡Uy! (Dicen expresando desánimo. La P se sonríe mirándolos. Algunos se quejan)  
 P. Pase, pase, porque ud me pagó (le dice a la niña) (la niña pasa y los/as otros/as intentan pasar)  
 P. No alto, ud tiene que pagarme (los/as niños/as la miran y se sonríen...Un niño hace el gesto de darle algo con la mano). Tome  
 P. ¿Y esa moneda de qué es? Porque no la veo... (Todos empiezan a decir cosas). Esperen que Gonzalo me va a pagar. ¿Pero por vos o por todos? (él se sonríe nuevamente mirando a sus compañeros, los/as compañeros/as empiezan a gritar “¡Por todos!” “¡Por todos!”)  
 N. Por todos (dice Gonzalo)  
 P. A ver ¿dónde está la moneda? (el niño agarra a un compañero y se lo entrega a la seño. Todos comienzan a reírse y comienzan a “entregarle” otros compañeros...  
 P. ¿Ud quiere ser moneda? (le pregunta al niño que fue “entregado” y éste le responde que no). Él no quiere ser moneda... (Varios levantan la mano y dicen “¡yo quiero ser moneda!” “¡Yo sí!”  
 P. ¿Ud quiere ser moneda? (le pregunta a otro niño que se ofreció, que asiente).  
 P. Bueno, yo me quedo con Miqueas y entonces todos pueden pasar. (Festean, gritan. Salen corriendo. Se exaltan, comienzan a empujarse.) (Observac. 3 a P, p. 9)

En este juego de roles, hay una doble dimensión/relación entre el rol y lo normativo. Por un lado las reglas -en este caso el cuento-, definen algunos roles y funciones aun cuando el grado de obligatoriedad y cumplimiento sea variable. En una relación simultánea y viceversa, la PEF va configurando la historia y, de alguna manera, las reglas. Uno de los jugadores aparece transgrediendo la continuidad del cuento -lo que todos esperan que haga-, negándose a pagar la moneda por todo el grupo como un modo de rebelarse a cumplir lo que todos/as esperan y entrando en el juego de lo inesperado. La ludicidad se renueva con esa transgresión, abriendo nuevas posibilidades en el proceso lúdico. Como consecuencia surge la complicidad entre los roles: por ejemplo, el niño que se ofrece a pagar por sus compañeros/as.

Mirar y descubrir estos rasgos de lo lúdico ayuda a aprender de cada grupo y cada sujeto jugador, asombrándose y abriéndose a múltiples posibilidades.

### **Los espacios**

Otro rasgo explicitado es el espacio, reconociendo la necesidad de acuerdos previos, modificaciones y/o recreaciones para poder jugar.

“Participación activa en juegos reglados modificados, que requieran el acuerdo y modificación de (...) espacio” (Planif A, de V, p. 5)

“Participación y apropiación de juegos (...), acordando y recreando (...) espacios y tiempos.” (Planif JE, p. 6)

El juego, como toda acción humana se desarrolla en un espacio y en un tiempo que lo condicionan de diferentes maneras (Huizinga, 1968; Hernandez Moreno, 1994; Scheines, 1998). “Se juega siempre recortando un espacio en el mapa del mundo y metiéndose adentro (...) El espacio ordinario desaparece y sobre su sombra se superpone el lugar de la ficción lúdica. No hay juego sin campo de juego” (Scheines, 1998, p. 18-19). ¿Cómo inciden estos espacios en el juego, en el jugar, en lo lúdico? ¿Cómo se construyen o configuran esos espacios? No se refiere solo al espacio físico, sino a ese espacio social y significativo donde se vive, se estudia, se juega. Un espacio social donde, como dice Bourdieu (1997), los campos de fuerzas luchan por el poder, se define o nomina lo legítimo, lo correcto, lo que se puede y se debe. Desde esa perspectiva algunos espacios “invitan”, permiten, promueven a jugar, otros lo impiden o limitan.

Brailovsky (2011) compara dos espacios: la plaza y el pelotero. Define la plaza como un espacio público de “desafiante crudeza”, donde el juego transcurre tocándose con el riesgo, la vigilancia y la ropa cómoda. En contraposición el pelotero tiene superficies, blandas y neutras, donde el juego es limpio, seguro, con prendas “de salir” y a la moda. El tiempo es “artificial”, comercializado y fragmentado por el dinero. Entre estas figuras de espacios bien diferenciados, la escuela no pertenece a ningún modelo, aunque podría tender hacia uno u

otro, con sus correspondientes posibilidades y restricciones. Los espacios de algunas escuelas son más previsible, controlados, limitados, estables, pero siempre con cierto grado de incertidumbre y sorpresa. Otros espacios tienen más diferencias, menos homogeneidad y estabilidad, por el desnivel o relieve, la vegetación (tanto en pastos crecidos como en árboles para trepar o usar su sombra), un poco más “indómito”, que brinda otras posibilidades de juegos y jugares.

En una de las escuelas, las posibilidades de jugar son limitadas por la institución, como lo expresa el PEF:

“Creo que las dificultades están por ejemplo que te planteé al principio, por ejemplo ¿conoces el patio? (...) no hay juegos, ni siquiera algo plano. Están los árboles, juegan ahí, 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 (...) 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. a J, p. 2)

No solo se evidencia una cultura antilúdica (Bonetti, 1995), sino que la escuela, como espacio social de lucha (Bourdieu, 1997) confronta los deseos e iniciativas de los/as niños/as con las limitaciones y prohibiciones que se imponen a partir del poder institucional. Algunas consecuencias son analizadas a continuación.

**Espacios Ganados:** En esa misma de lucha de campos y posiciones aparece el proyecto de JE que intenta generar un espacio de juego. Resiste las limitaciones ocupando los espacios del patio, el afuera y “gana” otros no habitados por el juego anteriormente, como el hall de ingreso en un día de lluvia. Espacios que parecieran “no ser adecuados” para el desarrollo de la clase de EF, desniveles, vegetación, yuyos, se convierten en ámbitos desafiantes para ser superados y vividos lúdicamente.

Salir de la escuela para jugar podría considerarse una provocación a la lógica institucional escolar, especialmente si es en tiempo escolar, no solo para los/as niños/as, sino también para los/as docentes. Significa un desafío diferente: vivir el juego en un espacio “fuera” de la escuela, ¿qué significa que la escuela invite a jugar “fuera” de la escuela?

“Hemos ido a la plaza, hemos hecho una barrileteada.” (Entr a J, p. 1)

En la escuela donde se desarrolla el PI el juego ingresa incluso a las aulas -muchas veces espacio restringido al juego-, para abordar juegos de tablero de los pueblos originarios. Allí la lucha es contra la representación internalizada y el habitus que segrega el juego al “afuera”.

**Límites de/en los espacios de juego:** Parlebás (2001) habla de lo “domesticado” y lo “salvaje”. El espacio domesticado tiende a ser uniforme, inmóvil y artificial, donde se restringe, se ordena, se señala lo que se puede hacer. El espacio salvaje refiere a una naturaleza poco modificada, alto grado de incertidumbre, riesgo y posibilidades. La escuela no tiene condiciones para generar juegos en un entorno salvaje, no solo por la falta de

condiciones “naturales”, sino por “el riesgo” que conlleva. La rayuela es un claro ejemplo del espacio domesticado, como lo expresa la madre que le explica a los/as niños/as cómo se juega.

La mamá que terminó de dibujar la Rayuela, les muestra a un grupo de 6 niños/as como se juega. “Sin pisar la línea” les recuerda la mamá porque pisan la línea. (Observac. 3 y 4 a V, p. 7)

Los límites son definidos y claros y deben cumplirse sin pisarlos. Esa limitación no permite imprevistos ni incertidumbre del espacio de juego. El/la jugador/a puede jugar sabiendo que nada modificará ese espacio mientras dure el juego, a menos que así lo decida. En la concreción del jugar, todo eso queda impreciso y las palabras de la definición no logran dominar la ludicidad que se sale de la imposición.

Han dibujado otra rayuela, 2 niñas juegan, van saltando en un pie (todos los cuadrados), sin importarles si se pisa la línea (ni lanzan la piedra). Solo saltan hasta el final y vuelven, una detrás de la otra. La siguiente vez, lo hacen en dos pies... (Observac. 3 y 4 a V, p. 8)

En esta situación los límites parecieran ser solo sugerencias, sin el grado de definición y obligatoriedad de la regla que impone el adulto (Chami, Lelli, & Nakayama, 2003), sino más bien móviles o flexibles. La incertidumbre aparece fruto de la “barbarie lúdica”, de la “descarada” acción del jugar sin tanto disciplinamiento.

Como ejemplo de juego con cierta domesticación o “parcialmente adaptado” (Parlebas, 2001) podría ser el juego de fútbol, ya que una de sus reglas especifica los límites de la cancha, el espacio hasta donde puede salir el arquero, la línea central desde donde se realiza el saque primero o luego de un gol. El incumplimiento de los límites del espacio es sancionado y penalizado por el reglamento. Pero en la observación las acciones de los/as jugadores/as generan constantes cambios y modificaciones en los espacios de juego. En el imaginario de un juego de fútbol (tal vez partiendo de la idea de fútbol como deporte), los límites de la cancha deberían ser lo primero en definirse, pero en algunos grupos esto no es primordial.

Comienzan a jugar, sacando del centro.  
P. ¿Dónde se va? (pregunta cuando la pelota se aleja y sube al playón donde están jugando a los dardos...)  
Miren, arriba se va porque están jugando los chicos. (Siguen jugando.)  
N: ¡Corner!  
N: ¡No fue! (discuten por si la pelota salió o no de la cancha)  
P. ¿Quién tiró afuera? (siguen discutiendo)  
N. ¡Ey! Bueno, que saque el Matías... (Observac. 2 a J, p. 1)

En este grupo lo más importante es comenzar a jugar, luego de armar los equipos. Juegan sin límites, hasta donde la pelota y los/as jugadores/as lo consideren en el momento. Solo aparece la definición del límite cuando interviene el PEF, indicando la superposición de espacios con otros juegos. Esta sugerencia del PEF pareciera más responder a preservar la seguridad frente a posibles lesiones o riesgos -de los/as jugadores/as de ambos juegos, los de los dardos y los del fútbol-, que a la imposición de límites al juego. A partir de definir los límites se pueden incluir otras reglas que como es el *corner*. Pero la necesidad de seguir

jugando, de darle prioridad a la continuidad, de aprender a jugar en espacios no limitados o como un desafío, vuelve a aparecer cuando la mirada del PEF se dirige a otro lado.

Los límites de los espacios en los juegos, muchas veces están condicionados o definidos por el espacio de la escuela. Así, si el patio tiene desniveles o incluso zonas con vegetación, con yuyos o con agua, esos elementos pueden formar parte de los juegos o configurar límites.

Solo quedan unos cuatro niños jugando al fútbol en la cancha. Un niño con una pelota de rugby, la pateo y corre tras ella, cruzándose con los jugadores de fútbol, sin queja de nadie....A los que juegan al futbol, se les va la pelota al área del bosquecito, la buscan y salen jugando como si fuera parte de la cancha. (Observac. 5 a J, p. 4)

En este caso el bosquecito, que incluso está en una elevación del terreno, forma parte del juego configurando nuevos desafíos y obstáculos a resolver. Otra de las escuelas tiene un espacio de 20 x 20mts. aproximadamente de baldosas y con paredes elevadas en tres de sus lados, mientras que hay una escalera en la restante. La mayoría de las veces los juegos se desarrollan en ese espacio. Las paredes son usadas como límites, explícitos y referenciales. Además de ser una limitación, al mismo tiempo se puede considerar una potencialidad.

P. Tengo un jueguito nuevo pero tienen que prestar atención para no golpearse (...) Se va a poner un niño, que es el viejito pared (elige un niño para mostrar). Los otros se ponen en la pared. (Se apoyan en una pared). No, en esa pared (dice señalando la otra). (Observac. 5 a A, p. 1)

El hecho de tener paredes implica los límites claros e inmodificables, donde no se puede jugar más allá de ellos pero al mismo tiempo sirven de referencia: en este caso llegar a la pared es estar a “salvo”. En otras situaciones las limitaciones son claras pero no son taxativas, por lo cual los/as jugadores/as pueden transgredirlas, ir más allá. En algunas situaciones, las definiciones sobre la zona de juego son necesarias por varias razones: para que el juego no se disperse, mantenga dinamismo, haya referencias compartidas, etc. Es menester que el/la PEF pueda comprender la necesidad de esos límites o la calidad de prescindibles en ciertos juegos, para no restringirlos en sus posibilidades. En uno de los juegos de “ladrones y policías” se observan esas definiciones.

P. Bueno, vamos a ver, la cárcel va ser acá arriba (señala arriba de un espacio de 1,50 x 1,5m aprox. sobrelevado, que es usado como escenario)  
No. Y la casa allá (señala uno, y otro propone otro lugar, discuten...)  
P. La casa de los ladrones va a ser acá en la escalerita.  
No. Todos los varones acá (un niño llama y señala la zona designada como la cárcel). (...)  
P. A ver... paren, paren, como el patio es grande, grande, no podemos pasar para el escenario, ni para el pasillo...  
Na. Solo por ahí.  
P. Y hasta ahí pueden correr, ¿de acuerdo? (señalando una zona del patio, cuyos mosaicos cambian de color)  
(Observ. 2 a V, p. 6)

En este ejemplo la pared, el escenario, el cuadrado de cemento, sirven de espacios referenciales para indicar la “casa de los ladrones” o la “cárcel de los policías”. La limitación de los espacios conceptualmente es clara y no es cuestionada, pero en la concreción del juego, algunas veces, eso no es tan definido.

P. Listooooos, (toca el silbato, salen a correr los varones. Corren, gritan, se van más allá de los límites estipulados) (Observ 2 a V, p. 6)

En este caso no se evidencia intencionalidad en la transgresión del espacio definido de antemano, sino que la atención de los/as jugadores/as se dispersa, lo que se refleja en sus acciones dejando en segundo plano la atención al espacio. Ninguno/a de los/as jugadores/as reclama, sólo la PEF les recuerda de vez en cuando la limitación, a la cual solo atienden algunos/as.

**Espacios prohibidos/restringidos:** En varias de las observaciones aparecieron espacios restringidos o prohibidos para los juegos. Usualmente las razones tienen que ver con la seguridad de los/as niños/as, con la posibilidad de observación y control que tiene el/la PEF del grupo, y en algunos casos, con zonas que implican cierto grado de riesgo.

P. ¡No pueden jugar así! (...) No pueden irse donde yo no puedo verlos, a los baños o a la escalera. En ningún viejito que hacemos pueden irse. ¿Qué pasa si rompemos las reglas? Estamos engañando. Tenemos que jugar con las reglas permitidas. No puedo ver detrás de las paredes, si se golpean son mi responsabilidad. Pueden jugar en este patio y el otro, no en la escalera. (Observ. 1 a A, p. 3)

Para los/as niños/as, todos los lugares pueden ser espacios de juego; incluso incorporar nuevos obstáculos al juego puede implicar nuevos desafíos y, en consecuencia, nuevas motivaciones. Pero también podría configurar -en la consideración de los/as PEF-, situaciones de riesgo.

**Espacios/tiempos de juego superpuestos:** En ocasiones, cuando la simultaneidad -no solo espacial sino temporal-, de varios juegos sucede, los espacios suelen superponerse por momentos, unos a otros.

Los que están jugando al fútbol, se cruzan en todos los espacios (a veces se quejan si el tiempo de cruce se prolonga, a veces no dicen nada y luego que se van, siguen jugando). (Observ 2 a J, p. 2).

Para la mayoría de los/as jugadores/as estos cruces son aceptables, siempre y cuando no sean invasiones. La actitud y las acciones de los/as jugadores/as de unos y otros juegos, dan cuenta que en su representación es posible jugar superponiéndose en un espacio, siempre y cuando no impida jugar. Por ello, pareciera que esos cruces deben ser de corto tiempo y sin evidenciar intención de permanencia. Si los/as jugadores/as permanecen más tiempo o no tienen intención de correrse pronto, las quejas comienzan a elevar su volumen a medida que transcurre el tiempo. En la mayoría de los casos, la continuidad de los juegos no se vio afectada.

## Los tiempos

El tiempo puede tener diferentes formas de incidencia. Una de ellas es en relación a la disponibilidad del mismo: cuánto tiempo se tiene para jugar. En los ámbitos educativos, ¿qué tiempo se dedica a jugar? ¿Qué condiciones tienen esos tiempos?

En las clases de EF se parte desde una limitación temporal que es la duración de la clase: entre 45 minutos y una hora. Para algunos procesos de juego este lapso de tiempo es suficiente, generando incluso la posibilidad de generar más de un juego. En otros casos, el tiempo no permite la culminación o finalización del juego por sí mismo, sino que finaliza cuando la clase se acaba.

P: ¡Ya es la hora!

Ns: “No, profe, sigamos jugando” “Dale, profe” (Siguen jugando, uno propone un capotón nuevamente. (...)  
Juegan una vez más)

P. Al aula (Comienza a recoger los elementos y se queda hablando con un niño que peleó en uno de los juegos).  
(Observac. 5 a J, p. 5)

**Tiempo como medición:** es el medido por el reloj (Parlebas, 2001) característico de muchos deportes y algunos juegos. Esta medición solo tendría sentido en aquellos juegos donde la regla impone el tiempo. En numerosos juegos eso no sucede. El tiempo por el solo transcurrir no tiene demasiado sentido en el juego, si no se lo relaciona con las acciones.

En las clases observadas los juegos no fueron limitados por tiempos de una duración predeterminada de antemano o medida por reloj; ni siquiera en los juegos deportivos, que derivan de deportes cuyo tiempo está estipulado y medido estrictamente. Lo que finaliza el tiempo de juego es el entusiasmo del grupo, o en el caso que éste se mantenga por largo tiempo, la finalización de la hora de clase.

Los tiempos varían en función del proceso lúdico, de las motivaciones entre otros aspectos. Por momentos se desarma el grupo y se inicia otro juego. La variabilidad del tiempo es la constante en los juegos, así también como la variabilidad de los juegos en el tiempo.

Del grupo que estaba jugando a la tocata y algunos del juego de los dardos, surge un nuevo grupo de 3 vs 4 que juegan con la pelota de vóley (al estilo vóley). Han puesto el bate en el medio del espacio, señalando la mitad de la cancha. Juegan a pasarse la pelota, pegándole con la mano. No hay muchas reglas, solo intentan pasarla de uno a otro campo. Juegan un rato y luego se disuelve. 2 niños continúan jugando a los dardos. 3 al fútbol. El resto se acerca al elástico (como 7 varones) “¿Podemos jugar?” (Observac. 1 a J, p. 3)

El pasaje de un juego a otro, en muchos casos se da en una continuidad de seguir jugando aun cuando haya un corte dentro del mismo juego.

**Tiempo como coordinación** (Parlebas, 2001) refiere a la ordenación de secuencias temporales. El juego requiere orden (Scheines, 1998) pero eso no significa que de antemano se conozca o determine necesariamente cuál es ese orden o secuencia. El orden no es algo estructurado rígidamente, sino una organización que posibilita una acción compartida. En el proceso lúdico algunas etapas pueden identificarse con mayor claridad. Por ejemplo, en el juego de “ladrones y policías” se pueden reconocer diferentes etapas: definición de los bandos, persecución, cambio de roles en la persecución (pudiendo estas dos últimas fases reiterarse varias veces).

En el caso del juego de la escondida la secuencia sería: determinación de quién cuenta, contada y simultáneamente escondida del resto de los/as jugadores/as, búsqueda, carrera para

librar o intentar librar a algún/a jugador/a, hasta que todos salen de su escondite, cuando se cambia el rol del que cuenta y vuelve a comenzar.

P. Vamos a jugar, entonces, a la escondida. ¿Quieren? (...) Vengan aquí, voy a hacer una pregunta ¿Todos saben jugar a la escondida? ¿O alguno no sabe jugar?  
Ns. ¡Sí! (Gritan a coro)  
P. ¿Quién no sabe cómo se juega a la escondida? (3 niños/as levantan la mano, se paran al frente con la P) (Los/as otros/as niños/as explican cómo se juega, la P les ayuda a aclarar algunas reglas y define los límites donde van a jugar) ¿Quién va a contar?  
Ns. ¡Yo! ¡Yo! Yo! (gritan varios niños)  
P. ¿quién sabe contar? (los/as niños/as siguen gritando)  
Na. La Tizi..  
P. Va a contar... la Tizi!  
No. Yo no... (Dice uno refiriéndose a que no sabe contar)  
P. Vamos a contar acá... (Señala una pared) Vamos a contar hasta... (...)  
No. ¡¡Hasta ciento uno...!!  
P. No tanto, así podemos jugar... (...)  
Na. ¡Hasta 20!!  
P. Eso, hasta 20. No tan rápido. Bueno, dale. ¡A esconderse! ¡Dale! ¡Dale! (los/as niños/as salen corriendo, algunos/as miran y luego salen frente a la insistencia de la P... Dos nenas van de la mano)  
P. Tiago... ¡escóndanse! (...) (La niña comienza a contar 1, 2, 3, 4..., 20!) (...) Sale a buscar, casi inmediatamente sale un niño, el buscador se da vuelta, toca la pared y grita “¡Piedra libre!” Salen varios juntos, comienzan a gritar, el que los libra vuelve a la pared y dice “¡Los libré!”, “¡Piedra libre!”. Algunos/as de los que ya han salido, le ayudan al que cuenta y van gritando piedra libre mientras los/as niños/as van saliendo. El buscador no tiene que alejarse mucho de la piedra, porque todos salen rápidamente. Mientras tanto, 2 niños que están esperando, juegan corriendo, otros/as juegan a la rayuela dibujada en el piso. Un niño ya se pone en la pared para contar.  
P. Paren, paren, a lo mejor todavía alguno está escondido por ahí. Mirá quien viene caminando ahí Tiziana (una niña sale caminando de su escondite)  
Na. ¡Piedra libre la Mili! (Observac 1 a V, p. 7 a 9)

Existe un saber práctico de esa secuencia que puede ser expresada en las explicaciones que los/as niños/as dan de los juegos. La reiteración, el cambio de roles, el volver a jugar permiten el dominio del juego, el disfrute de lo que se puede anticipar que va a suceder y la sorpresa por lo que no, el volver a probar una estrategia o intentar con una nueva, el incorporar algún elemento, regla u otra forma de jugarlo. En la situación anterior, es tan importante volver a jugar, cambiando el rol, que no esperan a que todos/as salgan de su escondite. A veces, cortar o coartar la repetición es restringir el proceso del juego, el del aprendizaje, el de la creación. Otras veces, cuando la motivación o el interés por el juego decae, la introducción de una variante puede reavivar la atracción, por lo que el aburrimiento también puede generar creación. ¿Pero cómo saber de qué manera intervenir? ¿Cuándo cambiar un juego o cuándo incluir una variante? ¿Cuántas veces es necesario jugarlo? Dependerá del grupo, del juego y del momento.

No todos los juegos tienen secuencias que se puedan predecir. Incluso, tal vez, lo más claro es la imprevisibilidad de lo lúdico. Existen numerosas situaciones de juego que nunca se sabe cómo se desarrollarán hasta que suceden.

**Tiempo como derecho** (Parlebas, 2001) expresa cómo el tiempo puede asumirse como un derecho designado por ciertas reglas del juego. En muchos juegos, algunas reglas propias de

cada juego (la preservación de ser tocado en “el viejito”, si uno se encuentra en la “casa”) u otras convenciones generales (“pido gancho”<sup>41</sup>) generan un derecho sobre un tiempo de juego.

En uno de los espacios escolares la salida, pasaje y entrada de un juego a otro, sólo ocurre con un “¿puedo jugar?”. Parecería existir un acuerdo tácito sobre el derecho a decidir cuándo jugar, cuando no hacerlo o cuando cambiar. Esta libertad de decisión genera una dinámica en los juegos seleccionados, con movilización de jugadores/as entre unos juegos y otros.

El reconocimiento de tanta variedad de tiempos en los juegos expresa una riqueza que los adultos adoradores del tiempo cronometrado pierden de percibir, y por qué no, de disfrutar. En esta pérdida, muchas veces se generan imposiciones de tiempos definidos y controlados por el reloj. En lo lúdico pareciera que el tiempo cronometrado no existe o no es significativo. Más pareciera que la domesticación del tiempo es uno de los limitantes o condicionantes de ese tipo de práctica. ¿O una domesticación del juego frente al tiempo?

---

<sup>41</sup> “¡Pido gancho!” o “¡Pido gancho, el que me toca es un chanchol!”. Expresión utilizada, gritándola en voz alta durante el juego, para que todos escuchen. Algunos le adicionan levantar una mano con los dedos índice y mayor cruzados. Esta acción, quiere significar que se pide una suspensión momentánea del juego y de sus reglas.

## CAPÍTULO 6

### **SOBRE LOS MODOS DE ABORDAJE**

Hasta aquí se han analizado los fundamentos y concepciones que sustentan las planificaciones, los objetivos explicitados y los contenidos seleccionados, intentando establecer relaciones con lo que sucede en las clases. De alguna manera, esto da cuenta de cómo se van reflejando y/o concretando los discursos en ciertas prácticas. Aun así han quedado algunos aspectos sin analizar, que se producen en esas prácticas y que no habían sido expresados en los discursos.

En este proceso de convertir las ideas en acciones y los contenidos planificados en contenidos desarrollados, los/as PEF plantean diferentes formas de abordaje. Esto configura un paso más en el camino de la concreción -que es uno de los grandes desafíos de los docentes-, para que se constituyan en “verdaderas experiencias de aprendizaje” (Gvirtz & Palamidessi, 2002). ¿Qué propuestas se plantean y de qué manera se realizan? Al mismo tiempo, en las clases se gestan prácticas o acciones no previstas que también se constituirán en aprendizajes y que solo la identificación, visibilización y recuperación en el análisis podrá capitalizar el abordaje de lo emergente.

Identificar la gran diversidad de posibilidades de abordaje permitiría contemplar, conocer, considerar diferentes disparadores para construir el juego como contenido. Sería inadecuado expresarlos como una mera enumeración, porque en realidad es una combinación dinámica que se va configurando, tomando por momentos unos enfoques o propuestas y luego cambiando de dirección. No al azar, sino atendiendo a los procesos generados por los/as jugadores/as, los grupos de niños/as que van constituyendo cada situación lúdica y las decisiones/intenciones del/la PEF. Aun reconociendo la limitación para dar cuenta de este complejo proceso se enuncian algunas de las alternativas detectadas a partir de ciertas combinaciones, sabiendo que pueden existir otras que han escapado al análisis:

- Entre lo conocido y lo desconocido.
- Entre la propuesta del PEF, de los/as niños/as; la modificación por el grupo, por el/la PEF o por los/as niños.
- Entre la decisión de todo el grupo y la decisión individual.

- Entre el juego grupal todos juntos, el juego de libre elección por subgrupos y la libre elección individual y/o grupal.
- Entre la reproducción, la adaptación de juegos predeterminados, la modificación, transformación, invención de juegos nuevos o diferentes, la recuperación de saberes de juegos anteriores para combinar con los nuevos.
- Entre la propuesta, la modificación, la discusión, el cuestionamiento, la problematización, el análisis, la reflexión, el debate.

Estas líneas, concebidas como hilos que unen, se entrecruzan, se tensionan, en una trama, por momentos se concentran en una zona; en otros, se desplazan en otra dirección o área. Esto se analiza a continuación.

**Juegos conocidos:** algunos/as PEF comienzan por recuperar juegos conocidos por los/as jugadores/as y, en todos los casos, aparecen en algún momento de la clase. Este primer acercamiento permite identificar la amplitud de saberes y experiencias previos, reconocidos y aplicados por los/as niños/as en el juego, desde la recuperación, la valoración, la explicitación de lo que saben acerca de ellos y, luego, compartirlos y socializarlos con los/as compañeros/as. Para muchos/as PEF es un gran descubrimiento todo lo que saben esos pequeños/as jugadores/as: una verdadera fuente de aprendizaje para quien está dispuesto a observar y aprender. Una de las formas más frecuentemente aprovechada, es la generación del espacio y el momento para que las propuestas surjan de los/as mismos/as niños/as; por ello una de las invitaciones más usada por los/as PEF es “¿A qué jugamos?”

P: ¿A qué jugamos? Trae los elementos 3 pelotas de vóley, una de fútbol, una de rugby, un elástico, un juego de dardos (2 rojos y 2 amarillos). (Observac. 1 a J, p. 1)

En esta situación, la pregunta abierta del PEF es acompañada por la provisión de elementos, que quedan a disposición para ser usados. A partir de esa pregunta, en esa clase surgieron varias propuestas que se desarrollaron en subgrupos de diversa cantidad de integrantes: jugar a los dardos, una tocata y el elástico. La intervención del/la PEF puede ser la de desafiar a que surjan juegos diferentes, como en el siguiente ejemplo.

P. Bueno, ¡vamos a jugar un juego que no hayamos jugado nunca! (Observac. 1 a V., p. 5)

La PEF habilita a que se propongan juegos con una cierta condición: que no se hayan jugado antes en clases. A partir de ese disparador surgió, después de algunos debates y discusiones en el grupo de niños/as, un juego de atrapaditas y más tarde el de la escondida. La PEF propicia que los juegos sean explicados por los/as niños/as, recuperando sus saberes. Aun cuando son conocidos, la explicación de cómo se juega y la decisión de con qué reglas jugar se hacen necesarias para compartir el juego. En este caso eso es posible con algunas intervenciones de la PEF para aclarar/explicitar algunas de esas reglas. Lejos de ser los únicos

tipos de juegos, se convierten en un primer gran escalón para seguir construyendo nuevos aprendizajes lúdicos.

**Plantear juegos nuevos o desconocidos.** Encarar el aprendizaje de nuevos juegos es un gran desafío porque implica indagar qué es lo que no conocen, aspecto muy variable en función de cada grupo y de cada niño/a. Lo que desconocen algunos/as, otros/as lo conocen y viceversa. Por ello se convierte en un reto mayor.

Algunos tipos de juegos son menos factibles de ser conocidos, como los juegos de los pueblos originarios, hilo conductor de una las propuestas analizadas. Los juegos cooperativos, por tener una menor difusión, también lo son. Otros juegos son solo eso: juegos que no son conocidos. El universo lúdico es tan vasto, que contiene muchos juegos que aún no se conocen: solo es cuestión de descubrir cuáles son o de crearlos. Incluso en los juegos que los adultos conocen, hay muchos juegos que son desconocidos para los/as niños/as. Esto se evidenció en la unidad de juegos tradicionales, en la jornada compartida de madres, padres y abuelas, donde ellos/as enseñaron los juegos que jugaban en la infancia. No es tan clara la línea que divide los juegos conocidos de los desconocidos porque no es un atributo del juego, sino una característica que deriva de la historia de cada uno de los/as jugadores/as.

El abordaje de juegos nuevos o desconocidos implica que alguien comparta la información sobre lo que se intenta conocer, y en las clases observadas han sido diferentes las fuentes utilizadas para ello. Lo más frecuente es que el/la PEF sea quien lo haga y/o que genere el espacio para que surja de los propios niños/as, aunque a veces no resultan ser tan “nuevas” o “desconocidas”. Otra fuente de aprendizaje han sido los padres, madres y abuelas, como ya se analizó con anterioridad. En el caso de los juegos de pueblos originarios, cuya información es más escasa y difícil de encontrar, la búsqueda se extendió a libros, sitios de internet y se completó con información que brindó la PEF.

**Propuestas lúdicas del/la PEF:** algunas propuestas lúdicas surgen de los/as PEF. Para una PEF el objetivo es presentar juegos nuevos para que amplíen el repertorio de juegos que conocen.

“También los juegos que impliquen desafíos motrices, porque darles algo que ya saben, como que no aporte nada nuevo, entonces aunque el juego en sí, aunque lo repitan mil veces, siempre tiene algo nuevo, algo rico para sacar, y algo para desarrollar, (...) darle alguna variante, algo distinto u original, (...) lo hace como más interesante.” (Entrev. a A. p. 2)

La preocupación por brindar algo diferente a lo que siempre se hace, se juega o de la manera como se lo hace cotidianamente, podría ser un buen inicio para explorar lo lúdico. El cuestionamiento o la pregunta sobre qué aporta el/la PEF al saber sobre el juego, que Nella (2011) define como eje central de uno de sus trabajos, tendría que ser parte del proceso diario de planificación y propuesta. El intento de la PEF para proponer algo diferente a lo habitual,

“algo distinto u original” aborda uno de los rasgos del juego, que oscila entre lo conocido y lo desconocido, lo cotidiano y lo nuevo, lo aprendido y lo original. Salirse de los primeros términos de cada dupla, invita también a explorar nuevas posibilidades lúdicas.

“La otra cosa que me gusta es que piensen en actividades que les impliquen algún tipo de desarrollo intelectual, digamos no decirles “tienen que hacer así y después así”, sino que tengan que ver como lo harían, como resolverían cierta situación de conflicto. Algunos lo hacen porque realmente lo piensan, otros lo hacen por imitación, pero me gusta darles un desafío” (Entrev. a A, p. 1)

Para la PEF, uno de los criterios para seleccionar los juegos que propondrá al grupo, es la posibilidad de resolverlos como un desafío de implicancia intelectual. Podría relacionarse con el grado de participación en las decisiones del juego o con el modo de resolver los conflictos lúdicos a partir de análisis, reflexión, elaboración de estrategias, recuperación de otros saberes, etc. Algunas preguntas surgen: ¿Qué esfuerzos intelectuales demanda participar en el juego? ¿Qué esfuerzos motrices, sociales, afectivos, etc. requerirían?

Haciendo referencia a la incertidumbre del juego, Huizinga (1972) expresa: “Es tender hacia la resolución. Con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien.” (p. 23). Este esfuerzo, puesto en juego tiene que ver con recuperar recursos personales y grupales para resolver las situaciones apelando a procesos conscientes, superadores de los hábitos, el estereotipo o la mecanización de las acciones. Significa hacer, pensar algo más de lo que se requiere habitualmente, salir de la comodidad de resolver casi “sin pensar”, “sin dialogar”, “sin realizar esfuerzo” o “sin sentir”. Muchos juegos demandan estos esfuerzos, pero no todos. Muchas veces, son los/as propios/as jugadores/as los que incluyen nuevas variantes o desafíos que renuevan la motivación a través de nuevos conflictos, que ponen a prueba nuevos requerimientos.

El PEF J plantea una propuesta para introducir una lógica diferente a la que se venía desarrollando, por lo cual genera una desestructuración en las rutinas lúdicas, propiciando un cambio y una invitación a algo diferente.

P. Hoy vamos a jugar todos juntos... (Observac. 5 a J, p. 1)

En este caso, los/as niños/as cada clase eligen a qué jugar conformando grupos diferentes. La propuesta del PEF, inicialmente no tuvo mucha trascendencia y continuaron con la dinámica de siempre. La inercia de la rutina, la comodidad de lo conocido y lo habitual resiste los cambios. Transcurrido un cierto tiempo de juego, y al ver que la atención de los/as niños/as decaía generando una situación de dispersión, el PEF vuelve a realizar la propuesta.

El grupo sigue jugando de esa manera. Cuando el grupo comienza a dispersarse y quedan unos/as pocos/as niños/as jugando, y muchos/as dialogando o dando vueltas, el P vuelve a realizar la propuesta.

P. ¡Vamos a juntarnos! ¡Vamos a hacer un juego todos juntos! (Expresa en voz alta. Luego, toca el silbato, agarra la pelota) Vamos al árbol. (Algunos se dirigen a la sombrita de los árboles del bosquecito).

P. Chicas, ¿van a jugar?

Na. ¡¡Sí!!

P. Bueno, vamos a hacer los equipos... (Los/as niños/as se van acercando, hasta que todo el grupo se reúne en la sombra de los árboles)

N. Profe, yo también voy a jugar.

(El grupo que ya se ha reunido, surgen 2 niños que hacen “Pan y queso” y comienzan a elegir de a uno por vez. Uno de los capitanes ha elegido mayoría de mujeres, y el otro, mayoría de varones, nadie comenta nada sobre eso. Mientras tanto, el P fue llamando a los/as niños/as faltantes.) (Observac. 5 a J; p. 5)

La intervención del PEF intenta introducir variaciones, otras posibilidades de juego a lo que usualmente están acostumbrados, aun cuando esas experiencias sean muy buenas. Diferente es en aquellos casos donde todos juntos juegan a lo mismo y la propuesta desestructurante es que elijan a qué jugar por subgrupos libremente conformados, que implica una nueva construcción.

**Juegos propuestos por los/as participantes/as:** este punto está indefectiblemente ligado a la propuesta docente. El espacio cedido, posibilitado o promovido por el/la PEF para que el surgimiento o la elección del juego se genere en el grupo o en alguno de los sujetos, va a condicionar o al menos influenciar, la forma de constitución del juego.

En tres de los cuatro casos, la predominancia radicaba en la proposición de juegos por parte de los/as niños/as. Esto puede ser atendiendo a propuestas surgidas espontáneamente o habilitando el momento para su desarrollo.

“O puede ser, a veces también pasa que traen juegos ellos novedosos también de la casa” (Entrev. a A, p. 2).

“O ellos ya vienen y me dicen “seño, ¿podemos hacer tal juego?”, como que ya está implementado a eso, y si no me lo dicen ya inicio yo con el juego, o a veces si yo quiero hacer un juego nuevo, digo “Hoy vamos a hacer tal juego”, y hacemos ese y ya la próxima clase ellos proponen...” (Entrev. a A, p.2).

“Los escucho y trato de escucharlos y hacer algo de lo que ellos proponen y porque también eso trato de tener en cuenta, lo que sale de ellos. Con lo emergente trabajo mucho...” (Entrev a V, p.3)

Esto también se pudo ver en las clases de todos los/as PEF. Cuando la propuesta surge del grupo o de los sujetos que lo conforman, es signo de que existe esa posibilidad y que ellos/as lo saben. Implica que el/la PEF habilite esa posibilidad; a veces, salirse de lo que se había planificado para esa clase, permitirse que se vaya construyendo de “otra manera”. Conlleva un poco de audacia, porque no se sabe qué es lo que puede ocurrir. Requiere conocimiento y capacidad de análisis para saber cómo actuar, qué propiciar, que limitar, qué incentivar, a partir de lo que acontece. No se trata solo de “dejarlos jugar”, sino de “compartir sus juegos”, valorarlos, visibilizar que saben y lo que hacen y potenciar otros saberes, otras experiencias.

En algunos grupos de clase, la PEF P generó una instancia acordada por todo el grupo, para que cada niño/a proponga un juego en cada clase, lo que permite canalizar la iniciativa, la creatividad y la valoración de lo que cada uno de los/as niños/as puede aportar.

“en tercer grado ya se hizo como una dinámica de uno por semana, pero la idea surgió espontáneamente en una clase porque uno de los nenes, que se llama Tomás, se paró en la clase y me dice ‘Seño, seño, yo quiero contarles un juego que yo juego y que se yo’. Entonces yo le dije ‘bueno Tomás, preguntemos si los chicos saben jugar’. Era el Alto pelota, entonces, ‘no, no lo conocemos’, ‘entonces Tomás lo vas a contar, lo vas a explicar’, bueno bárbaro, ‘yo también’ entonces a partir de ahí, uno por clase (obviamente que yo doy el resto de la clase) presenta un juego y lo jugamos. Y a veces es muy gracioso porque no se acuerdan y les toca y empiezan a inventar y entonces surgen cosas más ricas que si las hubieran pensado. La otra vez surgió, colgamos de un aro de un árbol y Bianca que es un personaje, se notaba que estaba chamuyando, pero lo fuimos armando ‘¿Y vos

decís que hagamos esto?', '¿No estaría mejor?' y surgió, y ella terminó diciendo 'éste era mi juego' (se ríe)" (Entrev. a P, p. 5)

Ese momento de protagonismo en la presentación de un juego, es algo esperado por los/as niños/as con mucha expectativa e interés. En esas propuestas existen varios aspectos a rescatar: la recuperación de saberes y experiencias que cada niño/a tiene y su consecuente valoración, que al mismo tiempo pasa desde una instancia de objetivación de un saber vivenciado y corporizado, a los símbolos y convenciones del lenguaje para poder comunicarlo. He allí, un nuevo procesamiento de los saberes lúdicos, que implica la recuperación de cada experiencia, sentir, interactuar, formas de jugar, a través de un proceso cognitivo que permite explicar, revisar y descubrir otros aspectos del juego, para compartirlo con otros. A través de la explicación a los otros se pone en palabras lo que se aprende haciendo. La palabra, en el marco del diálogo, se convierte en algo más que un medio de explicación; implica identificar esos saberes, ordenarlos, relacionarlos, en una interacción constante entre la acción y la reflexión (Freire, 1970). Hay una asunción de propiedad orgullosa acerca del saber de juego compartido: "este era mi juego" en palabras de la niña, que comparte generosamente con el grupo, para que ese saber sea modificado en el proceso lúdico con los otros. El lugar de importancia que se le asigna a quien enseña el juego, es una forma de valorar lo que saben y pueden compartir de los juegos.

"Primero el que lo propone se siente magnífico porque él propuso ese juego..." (Entrev. a A, p.2)

Esa comunicación necesaria en el juego requiere una decodificación por parte del resto, no siempre accesible, ya sea por las limitaciones del que comunica o del que interpreta, por lo que puede parecer que la niña estaba "chamuyando" ya que, o no tenía en claro qué era lo que quería explicar o no podía hacerlo con claridad. En algunos casos, el/la PEF actúa como "traductor" o incluso como orientador/a para que se complete la información necesaria para ese entendimiento. Esa aparente falta de claridad no restringe la posibilidad de jugar, porque se puede salvar en el momento, aún desde la indefinición. Es allí donde se requieren con mayor significación los aportes de los/as jugadores/as para su concreción.

Con respecto a este enfoque de proposición por parte de los/as niños/as, habría alguna limitación percibida por la PEF que se refleja en el "obviamente que yo doy el resto de la clase", o como se refleja en la expresión que sigue.

"No es que en el 2do trimestre toooooo el tiempo eligen... siempre les traigo algo, digamos." (Entrev. a A, p. 2)

Pareciera que no se puede generar una clase donde todas las propuestas surjan de los/as niños/as. ¿Por qué? ¿Podría temerse que el/la PEF quede "relegado" a un segundo plano? ¿Podría pensarse que algunos temores solapados gestan justificaciones o aclaraciones de esa índole? Algunos de ellos podrían ser el posible desorden, típico del juego (al menos en los ojos de quien no juega), la desorganización de la clase en la mirada de alguien que la concibe

tal vez más estructurada, la dificultad de control de lo que puede suceder, la mirada del otro que condena porque no “hacen nada productivo” o están “perdiendo el tiempo”.

**Decidir entre varias alternativas.** En algunas oportunidades, se apela a la elección entre un abanico de propuestas, generadas por el/la PEF, por los/as niños/as o por ambos. Las formas de decidir son diferentes. Una de ellas puede ser el grupo elija conjuntamente una propuesta.

“O a veces se vota también el juego (...) tenemos estos tres juegos, me dicen y entonces cuento los votos, los que más levantan la mano, por ejemplo, bueno este juego se va a hacer porque es el que quiere la mayoría... Normalmente no tengo problema con eso, lo aceptan porque aceptan la mayoría” (Entrev. a A, p. 2).

En otros casos el grupo discute hasta que uno propone un juego que tiene gran aceptación por parte del grupo; sin necesidad de votar ni otro medio para decidir, comienzan a jugar. En otras ocasiones, la discusión para decidir se prolonga.

P. Bueno, hemos jugado al ladrón y al policía y habíamos dicho otros juegos que teníamos que jugar antes de que pase la hora. ¿Qué otro juego podemos jugar? (Gritan)  
N. ¡El huevo podrido!  
P. El huevo, ya lo jugamos  
N. Las atrapaditas.  
P. Las atrapaditas puede ser... ¿qué otra cosa?  
Na. Teléfono descompuesto.  
No. ¡El lobo está!  
P. El lobo está ya lo jugamos.  
N. Uno le dice una palabra y comienzan a correr...  
P. Tienen que adivinar una palabra...  
Na. Brujita de los colores.  
P. La brujita de los colores...  
N. A apagar la luz! (...)  
N. Gallito ciego.  
P. ¡Ah! ¡El gallito ciego! ¿Quiéren jugar al gallito ciego? (...) Al gallito ciego no lo jugamos, tenemos que jugar a otro juego que no hayamos jugado.  
Na. ¡A la escondida!  
P. ¡A la escondida dice ella!  
Na. ¡Yo quiero ser! (...)  
Ns. ¡Sí!! ¡A la escondida! (Algunos le empiezan a rogar jugar a la escondida) (Observac. 2 a V, p. 11 y 12).

En esta situación la PEF acompaña la discusión, rescatando las ideas expresadas y recordando que algunos juegos ya han sido jugados. De esta manera, la PEF recupera saberes de los/as niños/as, pero restringe la repetición de juegos realizados para promover aquellos juegos no compartidos aún por el grupo de clase. Sarlé (2006) rescata el “vínculo negociado” (p.88), expresado a través de alianzas entre jugadores/as, que permiten ponerse de acuerdo, organizarse, negociar, establecer reglas, resolver conflictos, estableciendo un modo particular en las relaciones dentro del juego. Esos procesos de definición de algunas condiciones del juego que son parte del juego mismo, merecerían un especial interés.

**Utilización de diferentes disparadores.** El juego puede surgir de diferentes disparadores. Una de las PEF rescata los textos, viñetas y dibujos como otro modo de disparar lo lúdico.

“Otro abordaje que (...) a mí me resulta bastante rico y novedoso en cierta manera para los chicos, es que no trabajo siempre desde lo corporal, sino que a mí me gusta leerles algún extracto. Tengo un libro de juegos

tradicionales, en donde habla de lo que es el jugar, como se jugaba antes. O algún tipo de viñeta o algún cuentito (...) de Fontanarrosa” (Entrev. a V, p 3)

En su expresión “no trabajo siempre desde lo corporal” podría querer decir que usa disparadores desde otros ámbitos de la expresión humana o también, que reconoce que el juego no sólo abarca lo corporal y ella intenta hacerlo desde otros aspectos. El cuento, leyenda o relato también ha sido utilizado por la PEF P, cuya propuesta deriva en una combinación de juego simbólico y reglado, que ya ha sido analizada. Este tipo de propuesta sólo genera un disparador, sin saber cómo será la propuesta definida por el grupo.

**Invencción y/o creación de juegos a partir de un elemento.** Los elementos muchas veces son disparadores de juegos debido a la posibilidad de generar una amplia diversidad de propuestas y experiencias, no solo desde la creación individual, sino desde la socialización y el enriquecimiento con el otro. Preguntas como ¿qué podemos hacer con esto? ¿A qué podemos jugar? disparan un sinnúmero de respuestas. La invitación puede ir acompañada por la puesta a disposición de algunos materiales disparadores, que pueden ser utilizados o no. En algunos casos, la selección de los materiales tiene que ver con abrir la posibilidad de realizar otros juegos, sin necesidad de proponerlo directamente y dejando la libertad para elegir.

P: ¿A qué jugamos? Trae los elementos 3 pelotas de vóley, una de futbol, una de rugby, un elástico, un juego de dardos (2 rojos y 2 amarillos).

Ns: gritan. ¡Al rugby! ¡A los dardos! Se comienzan a armar grupos y se amontonan en los juegos. (Observ. 1 a J, p. 1)

Esta libertad genera que el grupo se divida en varios subgrupos de números variables, algunos más numerosos y otros menos; incluso con jugadores solitarios o nómades. La inclusión de ciertos materiales no tan convencionales o de uso no tan frecuente, despierta interés a algunos/as jugadores/as lo que origina el surgimiento de juegos diferentes a los habituales. Existe una expresa intención del PEF al presentar ciertos materiales.

“Yo en las clases se los pongo a disposición (los materiales), hemos jugado con el frisbee les doy momentos así (...) he dejado que se vayan a jugar. En general eligen, porque yo llevo, les muestro los juegos y después otra clase ellos eligen y jugamos todos” (Entrev. a J, p.2)

En el caso de los juegos de pueblos originarios, la producción/construcción del material no solo permite jugar, sino que habilita la posibilidad de compartir las actividades con otras personas.

“En la feria del libro que fue hace poquito, teníamos un stand y los chicos presentaron, yo presenté los audios que ellos iban contando a otros chicos como harían un palin para el juego mapuche, con los elementos comunes que tienen en la casa. Entonces yo tengo los audios, donde ellos les explican porque los armamos en clase, cortamos la botita de cartón, les pusimos bollitos de papel de diario, cinta aislante, consiguieron cómo medir el palo para que les quede (...) desde el piso hasta el pupo; es una medida que les va a quedar cómoda y no hemos podido jugar... (Se ríe)” (Entrev. a P, p.1).

En este caso el disparador es la construcción de un elemento para jugar, donde previamente hubo una indagación sobre el juego, la búsqueda de los materiales y luego la misma confección. En el proceso, se recupera el relato de los/as constructores/as sobre el modo como

lo hicieron. Las palabras que explican no solo el proceso, sino también los sentidos, la vivencia, las intenciones, las modificaciones, las dificultades, integran el campo de las acciones con el de las reflexiones y los sentimientos, la praxis misma (Freire, 1970). Esa prolongación intencional del proceso, es una fuente importante de concientización de aspectos, elementos, detalles, que en la inmediatez del jugar quedan impregnados en la acción, sin llegar a su procesamiento. Apelar a la palabra en el marco del diálogo, es confrontar los propios saberes y procesos para pronunciar algo diferente, decodificado y concientizado. Al mismo tiempo, es construir en encuentro con el otro, en un intercambio de significaciones que posibilita una nueva reconstrucción.

Luego de la construcción del elemento, uno de los desafíos que suele surgir como iniciativa de los/as jugadores/as o del/la PEF, es la de invención o constitución de un juego todos juntos, como sucedió a partir de la construcción del “*manga*”.

“Los chicos terminaron de armarlo, salimos al patio, nos fuimos a la parte del patio de tierra y, bueno, como ellos vieron que quedaron 4 colores diferentes, quedó fucsia, rojo, verde, amarillo y uno solo celeste, entonces decidieron que los fucsias atrapaban a los amarillos y los verdes los salvaban y la técnica era tocarlos, o sea agarrar la manga desde el piolín y tocarlos con la bolita, digamos, con la pelotita en el cuerpo de los otros.” (Entrev. a P, p. 7)

Lo que surge en cada persona y en cada grupo es diferente. Y es mayor aún cuanto menos precisa sea la definición de uso del material. Si el material ya tiene una forma de uso convencional condiciona los juegos que surjan, dificultándose la creación/exploración de otras formas de uso.

### **Situaciones no planificadas de juego.**

Aun cuando el/la PEF planifica, la modificabilidad, la incertidumbre, las contingencias de la clase, y esencialmente de lo lúdico, genera la emergencia de situaciones de juego.

**El juego en los tiempos de espera o de explicación.** El juego aparece en algunos intersticios de la clase, generalmente en grupos reducidos de dos o tres niños/as.

Mientras la seño explica un circuito, algunos/as niños/as escuchan, otros/as hablan, otros juegan a las luchitas, representando peleitas, haciendo los ruidos de los golpes con onomatopeyas “puf”, “chac” “saliste volando porque te pegué” “yo te pegué primero!”. Otro nene se queja porque juegan y los empuja: “¡Basta uds 2!” dice un compañero, “Bueno, entonces correte” le responde uno de los jugadores (Observac. 5 a A, p. 3).

En este caso el juego se prolongó durante parte de la explicación de un juego, sin la intervención de la PEF. Solo un compañero que no participaba de su juego e intentaba escuchar, se quejó frente a los empujones que recibía. El juego surge más allá de la situación contemplada y planificada por los/as PEF. Para algunos/as niños/as cualquier momento es interesante para iniciar un juego, o tal vez para continuarlo de una situación de juego anterior. En este caso no hubo evidencia en ese momento de acuerdo explícito alguno (o no se percibió), pero se podía identificar la imitación de una lucha por los movimientos corporales y

los sonidos que los acompañaban. Había una significación compartida y dialogada, en un intercambio de gestos corporales y expresiones onomatopéyicas que solo tienen sentido completo para los jugadores. Existía una organización interna, ya que los movimientos eran sincronizados y respondían a las acciones del compañero. No se golpeaban, y si lo hacían eran toques sin mucha fuerza, había un entendimiento que era un juego y no una agresión. Más fuertes eran los empujones que recibían los/as compañeros/as que no jugaban, evidencia de que los jugadores no observaban o no percibían a las personas ajenas al juego, solo al propio compañero.

**El juego simultáneo a los otros juegos.** Una de las posibilidades del juego es la simultaneidad, el cambio, y al mismo tiempo, el “nomadismo” lúdico que indica el movimiento entre un juego y otro, entrando y saliendo, con permiso y sin permiso, a veces en una continuidad que hace imperceptible el cambio de un juego a otro; otras veces ocurre con aviso o con rasgos claros de ese cambio, una inestabilidad del juego que es estabilidad del jugar. En una de las situaciones observadas, mientras el grupo juega a las escondidas, los/as niños/as que ya han salido de sus escondites y esperan a que los/as otros/as salgan, mientras lo hacen continúan jugando simultáneamente a otra cosa.

Tres niños juegan arriba del escenario, charlan, se dicen secretos. Algunos de los librados se suman a jugar un rato, simulan luchas con gestos y sonidos pero sin tocarse, disparos como si tuvieran armas (Observac. 1 a V, p. 11).
---

Las infinitas posibilidades del jugar permiten no solo la superposición de espacios de juego, sino de los juegos y procesos lúdicos. Es el poder de lo lúdico, tanto en el sentido de la posibilidad como de la influencia que puede generar, como la libertad que permite un juego dentro del otro sin entorpecer ninguno. Ese manejo de los tiempos, sin medición de relojes ni objetivaciones es posible en el juego; incluso, en jugadores/as pequeños/as. La riqueza de lo lúdico sobrepasa y se extiende más allá de la propuesta docente. No es este un intento de desmerecer la trascendencia del/la PEF, sino por el contrario, resaltar la capacidad para poder identificarlo, recuperarlo, valorarlo y visibilizarlo.

## CAPÍTULO 7

### DIFICULTADES IDENTIFICADAS EN LA CONSTITUCIÓN DEL JUEGO COMO CONTENIDO

Como todo proceso, la construcción del juego como contenido encuentra sucesivas y múltiples dificultades que sólo reconociéndolas se valoran como obstáculos existentes, y/o superados. Pueden ser insalvables, paralizantes, restrictivos o, por el contrario, fuerza de búsqueda y superación, motor del mejoramiento. Con la intención de identificarlas se preguntó a los/as PEF, quienes expresaron algunos condicionamientos que limitan o restringen la concreción del juego como contenido en sí mismo, en la selección de contenidos, temas, hilos conductores, y también de las actividades. Es probable que queden muchas de ellas olvidadas en el camino del proceso individual, en la etapa de la planificación, en alguna jornada.

Este análisis se organiza a partir de ciertas categorías: los problemas que son externos al/la PEF, como condicionamientos institucionales; las limitaciones a partir de los grupos y sus procesos, y los condicionamientos personales del/a docente.

#### 7.1 Condicionamientos institucionales

Algunas dificultades pertenecen al nivel institucional, como la disponibilidad y características del espacio y la infraestructura de cada escuela. Algunos/as PEF encuentran limitaciones en ese aspecto.

“Depende de la escuela, porque hay que tener en cuenta la infraestructura.” (Entrev. a. A, p. 1)

En el caso de esta PEF, el patio es de 20 x 20 m. aproximadamente y está delimitado por altos muros y una escalera en uno de sus lados. A continuación, hacia un costado un patio alargado, con un mástil en el medio. El espacio es un gran condicionante del juego, aunque no necesariamente sea un limitante. Puede influenciarlo en el sentido de que es necesario que se adapte al entorno y sus características; pero al mismo tiempo también puede originarlo, despertarlo o estimularlo. Lo que se observó en las clases es que el juego estuvo presente “a pesar” de las condiciones enunciadas por la PEF. Otro PEF coincide con ello.

“No veo mucha dificultad en los chicos, por ejemplo les das el tiempo para jugar, con lo que encuentran juegan. Creo que las dificultades están por ejemplo. ¿Conoces el patio? El espacio, no hay juegos, ni siquiera algo plano. Están los árboles, juegan ahí, ellos buscan la forma...” (Entrev a J, p. 2)

El PEF señala el espacio como un limitante, pero al mismo tiempo, reconoce la capacidad lúdica de los/as niños/as para jugar en cualquier espacio. A veces, algunas dificultades inmovilizan o justifican que “se hace poco” o “no se puede hacer”. En el caso del juego, este sería un argumento con escasa consistencia, evidenciado en las posibilidades surgidas y analizadas en cada espacio. Esto no significa que las instituciones sean indiferentes a algunas condiciones necesarias o “mejores”.

En el caso particular del espacio de esta escuela, como sostiene el docente “no hay juegos, ni siquiera algo plano”, el terreno demuestra un marcado desnivel y otras zonas con árboles, incluso una zona con yuyos crecidos y un desagüe natural en días de lluvia, que suele acumular agua o mantenerse barroso. Desde la mirada de algunos/as, ese espacio no presentaría condiciones adecuadas; desde quien sabe jugar, puede ser un espacio ideal para ciertos juegos. En ambos casos, a pesar de todo ello los/as niños/as jugaban sin importarles el entorno, incluso adecuándose a él, sin detectar esas limitaciones para jugar. Al momento de elegir los juegos y jugarlos no se observó disgusto, ni molestia, ni quejas sobre el espacio por parte de los/as jugadores/as. ¿Será una naturalización de los/as niños/as? ¿Será un obstáculo solo percibido por el PEF? Queda pensar si esa dificultad radica en el nivel institucional y/o en el personal.

Se podría partir de la idea de que el espacio y la infraestructura “no son adecuados para los juegos”. La presencia y desarrollo de numerosos tipos de juego desalentaría esta hipótesis. Por lo que tal vez significa que “no es adecuado para algunos tipos de juego”. Desde esta suposición surgen algunas preguntas. ¿Para qué tipos de juegos? ¿Qué juegos no incluidos se podrían abordar en otros espacios o con otras características? ¿De qué manera se restringen o condicionan los juegos que se realizan? Cuando se sostiene eso, ¿qué representación existe acerca de los juegos posibles de ser jugados?

Se puede afirmar que cada espacio, en función de sus características, puede permitir o posibilitar más un tipo de juegos y excluir otros; pero ningún espacio podría asegurar todos los tipos de juego (¿o sí?). Un espacio abierto, con vegetación, árboles y desniveles o un playón de baldosas sin obstáculo alguno, proveen el escenario ideal para ciertos juegos y no para otros. En el primero, los juegos de búsqueda, de persecuciones, para mencionar solo algunos entre una amplia gama de posibilidades, puede ser el lugar ideal. En el caso del segundo los juegos de invasión, oposición, pueden encontrar su mejor lugar en una cancha nivelada y limitada. La fluidez que origina el juego en cualquier tipo de espacio, restringido, amplio, sin elementos, con ellos, con obstáculos, permite al mismo tiempo que se amolde o adapte, e incluso algunas veces se inspira en las características del espacio para desarrollarse.

Sarlé (2014) analiza la “dimensión relacional” que hace referencia al modo de uso del espacio de juego. Entre las relaciones existentes en esta dimensión, considera los modos de acceder a los espacios (libre, pautada), las normas institucionales y como se aplican/asumen, las formas de agrupamientos, los modos de intervención docente, la promoción que genera el ambiente en relación al orden. Esos aspectos tienen directa incidencia en la construcción social del espacio en la escuela y, en este caso particularmente, del juego. Considerarlos, analizarlos y debatirlos, desde las percepciones de los/as niños/as, PEF, otros/as docentes, directivos, otros actores institucionales, aportaría a una mirada más completa.

“La semana pasada se golpeó uno jugando al fútbol en la escuela, así que ahora no quieren mucho que se juegue al fútbol, y es lo que les gusta jugar, así que trato de darles el lugar para eso. Que vayamos a que jueguen en mis horas... tengo poco tiempo con ellos....” (Entrev. a J, p. 1)

En principio, desde el relato de los/as PEF se pone en evidencia una serie de limitaciones y prohibiciones institucionales que restringen la posibilidad de elección de algunos contenidos o actividades relativas al juego. Por ser un espacio institucional, éste se halla más “controlado” en el sentido que existen ciertas normas que regulan el comportamiento de lo que se puede y no se puede hacer (por ej. no se puede jugar a la pelota), las pautas de lo que “está bien” o “está mal”, de lo que “se debe” o “no se debe”; en algunos casos con una necesidad de visibilización constante por parte del/la PFE (“no se vayan a las escaleras o al baño, que no los puedo ver”), ordenado y organizado en función de diversos criterios (el patio de los más pequeños, la cancha o el espacio para jugar al fútbol). En muchos casos los patios de la escuela han sido pensados como dispositivos de control (Foucault, 1976). Esas normas, usos y costumbres condicionan el juego.

Uno de los PEF resalta algunos detalles de la infraestructura móvil, en relación a la restricción y exclusión del uso que genera la escuela.

“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 que 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. a J, p. 2)

Como vemos en el caso anterior, la dificultad reside en las decisiones institucionales, que obstaculizan o acotan el aprovechamiento de espacios y de elementos, no solo por no brindárselos, sino restringiendo las iniciativas de los/as niños/as. La prohibición, el “no permiso”, toman cuerpo como formas de control y disciplinamiento (Foucault, 1976), alimentando la perpetuación de una cultura antilúdica. Algunas de las decisiones restrictivas tienen que ver con medidas de seguridad, como expresa la PEF A.

“en el cole, por más que yo quisiera, no se me permitirían cosas que impliquen, por ejemplo, cierto riesgo, por ejemplo en colegios privados me siento más limitada. Tengo que buscar juegos sin tanto riesgo... en cuanto a lo que sería la seguridad de ellos, a la seguridad física.” (Entrev. a A, p. 3)

Por estas palabras parecería que en los colegios privados hay más restricciones que en los otros, al menos con los “juegos de riesgo”. ¿Cuáles serían los juegos considerados de riesgo?

La ambigüedad que asume el término “riesgo” dentro del juego es tal, que es difícil determinar con precisión qué significa. Desde el sentido común y, sin mucha profundización, se podría decir que son aquellos que podrían generar algún tipo de golpe o lesiones en los/as jugadores/as.

La seguridad en los juegos en el ámbito educativo es una responsabilidad del/la PEF y de la institución, que no se circunscribe solo al juego, sino a todas las propuestas que en ella se desarrollen. Para los/as jugadores/as es un aspecto que se contempla de manera variable, casi siempre como segunda o tercera condición, por no decir que es lo último que consideran en muchos casos.

## 7.2 Limitaciones a partir del grupo y/o los sujetos

Otra dificultad, expresada por una docente, tiene que ver con el grupo, sus características o la de alguno/a de los sujetos.

“la limitación que tengo en ciertos grupos es la dificultad de atención o en algunos casos puntuales por el comportamiento. Hay juegos que implican ciertos riesgos y si tengo un grupo difícil no lo podría desarrollar, tengo que evaluar eso también.” (Entrev. a A, p. 3)

En palabras de la PEF no sería cualquier característica, sino aquellas que evidencian un comportamiento “inadecuado” o la falta de atención, lo cual conllevaría un cierto riesgo en algunos juegos. Este punto se relaciona también con el anterior, pero al mismo tiempo remite a preguntarse, ¿cómo sería un comportamiento “adecuado”? Lejos de dudar de la existencia de niños/as con dificultades de relación, de aceptación y de cumplimiento de algunas normas de convivencia -entre otras tantas problemáticas-, la reflexión pasa a otro foco: ¿cómo interviene el/la PEF en esos casos? ¿Cuáles son las dificultades de los/as PEF y de qué manera lo resuelven? No se puede dudar que todos/as los/as PEF encuentran niños/as con dificultades y de diferentes formas superan, en mayor o menor grado, esos obstáculos. Tampoco se puede negar que cada grupo así como cada niño/a son diferentes y, en consecuencia, las propuestas lúdicas deben adecuarse a sus posibilidades. Pero a partir de ello otra pregunta vuelve a surgir, ¿de qué manera se pueden adecuar las propuestas para no limitar o quitar posibilidades, sin subestimar? El/la PEF recurre a sus propios saberes, sus capacidades y habilidades para resolver cada situación.

Desde otra mirada, la PEF P detecta una dificultad que se relaciona con el proceso de los/as niños/as:

“las dificultades de los chicos fue el cumplimiento de los materiales. Una actividad que era pensada para una clase que era armar el palín, tardamos no sé cuántas clases hasta que la mayoría tuviera por lo menos para armar el palín cada uno, sentarnos a armarlo. (...) A ellos les agarra mucha ansiedad, (...) dicen esto no es EF, y vos les decis ‘después los vamos a usar’ y en ese momento hay que atarlos a la silla para que se pongan a hacerlo. A ellos les parece que están perdiendo el tiempo, por más que después vos les diga que van a jugar después.” (Entrev. a P, p. 4)

La falta de cumplimiento para llevar materiales con los que trabajar no solo sería inherente al abordaje del juego como contenido, sino extensivo a todas las áreas. Al mismo tiempo, verse unos/as a otros/as construyendo “su” material, es un gran incentivo para que se preocupen y cumplan. Algunos/as niños/as que no habían llevado el material a la clase, al ver la construcción y participar con sus compañeros, hicieron su propio *palín* en sus hogares y lo llevaron a la clase siguiente.

La ansiedad que menciona la PEF para ir a jugar, lo que “distrae” de la construcción, es propio del niño/a que anhela ir a jugar y no le ve el sentido a lo que construye. En cuanto pueden comprender y asignar un significado a ese elemento, la ansiedad no se pierde: se convierte en motor y expectativa para la construcción y para jugar. ¿Cómo generar un proceso de construcciones simultáneas, de significados, de elementos y de juegos? Lo que hay que considerar es que la ansiedad, la expectativa, el deseo, son parte del juego, que a veces juegan a favor y otras en contra (incluso cuando la ansiedad es del/la PEF).

La dificultad también puede deberse a una resistencia al cambio, a lo diferente, a lo desconocido. Esa resistencia se encuentra en la mayoría de las personas; los/as niños/as como jugadores no están exentos.

“Creo que no es fácil la cosa, que bueno por ahí todo lo que yo te digo puede parecer lindo pero es costoso poder instalarlo. En principio, por ahí algunas actividades, los chicos son reticente y me cuesta instalarlas...” (Entrev. a V, p.3)

Estas palabras evidencian cierta dificultad para imprimir un cambio, especialmente al proponer juegos desconocidos, con estructuras diferentes o invitando a experimentar otros modos de jugar. Salirse de lo conocido genera un sentimiento de inseguridad, de incomodidad, que no todo el mundo está dispuesto a asumir. El cambio genera el temor por la pérdida de las estructuras conocidas y la acomodación a pautas prescriptas. En relación a esto el juego y lo lúdico implica cambio, incertidumbre, creación, pero al mismo tiempo puede ser transmisión, reproducción, repetición, en diferentes grados. ¿En qué momento los/as niños/as comienzan a ser reticentes a esa posibilidad de cambio? ¿Será producto de la misma educación? Muchas pueden ser las respuestas. Lo cierto es que se trata de una barrera a superar, que no se queda solo en la resistencia del/la niño/a, sino en las del/la propio/a PEF y, con mayor peso, las de la institución.

“Es como que uno sin querer queda como atrapado con lo viejo y es difícil el cambio, bueno, y los otros también te miran como diciendo ‘¿y qué estás haciendo?’” (Entrev. a P, p. 4).

Cuando el/la PEF se anima a planificar y transitar el cambio, paso a paso superando cada dificultad, a veces en la misma institución y desde la dirección de la escuela u otros/as docentes, se genera una mirada asombrada, incrédula y hasta cuestionadora (que no sería tan malo si luego no fuera condenatoria) de lo que se plantea.

### 7.3 Condicionamientos personales del/la PEF

A nivel personal, el reconocimiento de las propias dificultades o limitaciones es un acto de sinceramiento y honestidad que expresa que no es simple, que no se sabe todo, que no siempre se hace todo lo que se podría, sino que hay mucho más. Evidencia un análisis que puede tener diferentes grados de profundidad o compromiso. Una de las PEF reconoce una limitación generada por la formación docente.

“Y sí, yo, mi formación, no estaba acostumbrada a eso, me tuve que foguear, buscar información, aprender, y... ¡estaba al alcance de la mano! ¡Que yo no lo hacía!” (Entrev. a V, pag.1).

Esta mención obliga a revisar los programas de formación docente: revisión sobre lo que se aborda y de qué manera se lo hace. Otro punto sería considerar los cursos de actualización y perfeccionamiento sobre esta temática y el grado de accesibilidad de los/as PEF ya formados y en actividad, a esos espacios. Más allá de estas revisiones, la cuestión de fondo parecería ser la existencia de prejuicios en torno al juego como si no se pudiera abordarlo, no valiera la pena o no hubiera justificación suficiente para hacerlo. Varias son las razones que expresan los/as PEF, acerca de este recelo.

“Porque para mí el juego siempre fue muy importante de trabajarlo como contenido, pero la verdad es que, para mí era como decirte una mala palabra porque a pesar de saber todo eso y de querer abordarlo yo le tenía como mucho miedo, porque (...) Yo no me sentía segura y creo que con respecto al saber que se tiene que tener para poder abordarlo estaba muy lejano a eso” (Entrev. a V, p.2)

Una de las razones puede radicar en un viejo pero todavía vigente dicho, internalizado en la cultura y en muchas personas: “jugar es perder el tiempo”, “jugar es poco serio”. Una pregunta que retumba en la mente de muchos de los que aún no se animaron a centralizar el juego en la EF, es ¿qué se puede enseñar del juego o sobre el juego? La pregunta puede ser disparadora para pensar, revisar, cuestionar, planificar y también inhibir, descartar la posibilidad, desanimarse, rechazar el juego como contenido.

Dentro de esta misma categoría, tal vez como consecuencia o como otra razón, se menciona otra dificultad: la internalización del juego como estrategia metodológica, como única forma de aparición del juego en la EF.

“Me resultaba muy fácil y conocía la forma de desarrollar el juego, como herramienta que nos enseñaron, el agente, el juego, el agente y ¡nooo! jeje! Pero bueno, te diría que hace poco empecé a ver eso y si empecé intuitivamente, pero no lo desarrollaba, pero no así como unidad en donde lo abordaba teniendo en cuenta todo lo que tenía que desarrollar en ello.” (Entrev. a V, pag.1).

Esta dificultad detectada y expresada por la PEF, coincide con algunas de las conclusiones de Rivero (2008) que sostiene que existe un reiterado y predominante abordaje del juego como estrategia metodológica para abordar otros contenidos de la EF, extrínsecos al juego. Eso se evidencia no solo en los discursos de los/as PEF, sino en las acciones de sus clases, asumiendo formas o decires como “juegos mezcladores”, “juegos para desarrollar valores”,

“para probar movimientos”, “para reforzar o transferir habilidades”, para abordar aprendizajes de la gimnasia, los deportes, la expresión corporal, etc. También se evidencia en los comentarios de otra PEF.

A. Con respecto a la pregunta que me hiciste (acerca de cómo aborda o construye el juego como contenido), para desarrollar la creatividad, para desarrollar la invención, para desestructurar ciertas conductas, para exteriorizar sentimientos, movimientos, para desinhibir (...) desarrolla el intelecto. Un montón de cosas que son interesantes, cuando estoy pensando en juego, estoy pensando en todo eso. No solamente que los chicos se muevan sino que desarrollan un montón de cosas: la libertad de expresión, el respeto por el otro, las situaciones de conflicto que suele haber” (Entrev a A, p. 3-4)

Los argumentos declarados tienen que ver con el desarrollo de aspectos que no son el juego, el jugar o lo lúdico propiamente dicho. Más pareciera que se asume el juego como medio para el desarrollo del aspecto intelectual, motor, expresivo, entre otros. No se niega que el juego incida en esos aspectos, pero focalizar la importancia y el abordaje en esos aspectos desatiende la centralidad del juego. Persiste la dificultad de reconocer el juego como contenido en sí mismo, sin apelar a otros argumentos externos a él. En esta perspectiva, el juego queda a disposición de la enseñanza de otros contenidos, que no pertenecen al mundo del juego. Rivero (2008) afirma que en el decir de los docentes formadores de profesores de EF, se reconoce que el juego es un contenido difícil de justificar.

Otra dificultad tiene que ver con la prioridad que se suele dar a otros contenidos sobre los de juego.

P. ¿Qué sé yo!... la prioridad que uno le da a una u otra cosa....

L. ¿Cómo qué, por ejemplo?

P. Y capaz que a otros contenidos, capaz que uno va dejando lo de juego y bueno... si no llego con esto y capaz que también tiene que ver con lo que uno tiene que responder, entonces en la planificación básica uno tiene esto y esto y si me van a venir a observar... aunque una de las cosas positivas es que la propuesta fue bien recibida” (Entrev. a P, p.3).

Se podría interpretar que existe una cierta jerarquización de contenidos, no solo la que realiza el/la PEF sino en la misma representación de la población en general y de muchos/as docentes. Pareciera que hay contenidos más importantes, más útiles, a los que se tiene que “responder”. Eso podría causar para algunos/as PEF, que el juego quede relegado a los tiempos “que quedan”, a “los tiempos disponibles”.

Al mismo tiempo, se refleja un condicionamiento frente a una mirada de control “si me van a venir a observar” que restringe o limita el desarrollo. Tal vez la falta de reconocimiento institucional del juego como contenido o la jerarquización de algunos contenidos sobre otros, subyace aun a partir de la formalidad del proyecto como planificación donde fue explicitado como eje central “los juegos de los pueblos originarios”. A pesar del convencimiento de la PEF y los argumentos esgrimidos en el proyecto, algo subyace que impide el cumplimiento del mismo sin culpa o con cierto resquemor frente a la mirada de los otros.

#### 7.4 Superación de las dificultades. Posibilidades descubiertas.

Frente a algunas de las dificultades detectadas son varias las formas de superación descubiertas o implementadas por los/as PEF. Una posibilidad es la explicitación del juego como contenido en el Diseño Curricular para EF.

“Entonces te encontrás cuando vas a las bases curriculares y ves todo lo que hay que desarrollar” (Entrev. a V, p. 1)

La recuperación de esa propuesta adquiere diferentes grados de significatividad y jerarquización para cada uno, en función de su conocimiento, de su historia personal y profesional, del dominio del saber en torno a la temática.

En uno de los casos, la formación docente fue dificultad y solución al mismo tiempo, porque la PEF reconoce una ausencia del juego como contenido en su formación de base, pero también explicita que la formación en la licenciatura y otros cursos, brindaron saberes y recursos para poder hacer una revisión e inclusión del juego como contenido en las clases.

“Sigo encontrando (aspectos o formas de abordaje del juego como contenido) todos los años, sobre todo a partir de que hice la licenciatura, que también me dio otra mirada, otro enriquecimiento en relación a eso, y no dejo de año a año e ir diciendo “¡Ah, esto no lo ví!” (Entrev. a V, p. 2).

Este decir permitiría arriesgar que el saber es más que el conocimiento de diferentes formas de juego o sus fundamentos; tiene que ver también con una actitud reflexiva, cuestionadora y observadora de la propia práctica lúdica, de las prácticas lúdicas constituidas en la EF, de sus posibilidades y de las apropiaciones, de las organizaciones que el propio grupo realiza. Es desde esta actitud problematizadora, sumada a la actualización de fundamentos a partir de investigaciones y publicaciones que aborden la temática, que el/la PEF puede continuar construyendo año a año, grupo a grupo, los saberes lúdicos.

“me estoy formando mucho sobre la marcha a pesar de tener mucha más teoría que antes. Bueno, esa es una transición y un pasaje a tener muy en cuenta, en donde yo sabía que era primordial. Digamos, soy una convencida de que tiene que ser el juego trabajado como contenido”. (Entrev. a V, p. 2.)

Es indispensable una práctica reflexiva en y sobre la acción (Perrenoud, 2007) para comprender el juego, el jugar y lo lúdico, en sus sentidos, intercambios y procesos, en la red de tramas y complejidad que implica. Es necesario que el/la PEF posea criterios para abordar el jugar entre la libertad de dejar hacer y la libertad de proponer, de modificar y también de preguntar. Ese proceso no se logra definitivamente en una o dos materias de la formación docente. El “me estoy formando” se conjuga con “sigo encontrando todos los años” y “¡Ah! ¡Esto no lo vi!” expresiones de la misma PEF, que explicita este proceso simultáneo y permanente de descubrimiento y construcción, de aplicar lo que ya se sabe que funciona y de probar con lo nuevo.

“este temor mío de no tener el saber, de no meterme, no sé por qué razón. Hizo que yo haya tomado esa posición por muchos años, recién ahora como te digo, me he animado a hacerlo y estoy super motivada por los resultados obtenidos.” (Entrev. a V, p. 2).

“requiere para mí de un trabajo que antes no estaba acostumbrada a hacer y que ahora debo ponerme, de un modo más comprometido para poder dar lo mejor y que los estudiantes puedan prenderse con eso que yo creo que está bueno.” (Entrev. a V, p.3).

Esta expresión refleja un interesante círculo referido con el “no saber” y “el no meterme”, que fue modificado o superado con el “animarse”, el “hacer” y la “motivación”. El intento de generar un cambio en una práctica que viene siendo de una determinada manera requiere esfuerzo y compromiso. Lejos de tratarse de una meta a lograr, implica un proceso continuo de aprendizaje y transformación, que solo en la constancia problematizadora puede suceder. Animarse a transitar ese proceso puede generar muchas consecuencias.

“Entonces dije ¡uy!, cuánto hay para hacer... ¡cuánto hay! jejeje! nosotros desde nuestro lugar para abordar eso... y ¡ya está! ¡No me saca nadie!” (Entrev. a V, pág.1)

El asombro y el placer por los descubrimientos, el disfrute por los logros, por el proceso, las transformaciones y las posibilidades futuras inagotables aparecen cuando se animan.

## CAPÍTULO 8

### A MODO DE CONCLUSIONES, NUEVAS IDEAS Y REFLEXIONES

Luego de un largo recorrido por palabras y acciones, expresiones y hechos, intenciones y acontecimientos, es necesario arribar a algunas conclusiones que nada tienen de definitivas. Solo actúan a modo de síntesis, de cierre parcial, que al mismo tiempo posibilitan a seguir preguntando, problematizando y pensando. Es una tarea especialmente difícil cuando la primera conclusión es que el universo lúdico es tan amplio, diverso e incierto que es imposible cerrarlo. Es un intento de conclusión que más que cerrar, abre a debates y reflexiones; más que finalizar, comienza o continúa procesos existentes.

En un afanoso propósito por salir de la linealidad de la escritura, las ideas circulan en este capítulo de modo espiralado, conectando diferentes tópicos y volviendo a ellos cada vez desde una mirada integradora y abarcativa con cada nuevo tema que se aborde. Desde enunciados disparadores, cuyas cavilaciones recuperan análisis desarrollados a lo largo del trabajo, continúa para generar reflexiones acerca de sus implicancias educativas.

Este capítulo se desarrolla en tres niveles: el primero, recuperando directamente las conclusiones de cada una de las categorías construidas y analizadas. En un segundo nivel y como consecuencia de lo anterior, un intento de construcción de nuevas ideas y saberes. Y en un tercer nivel, las reflexiones originadas en los diferentes momentos de la investigación aparecen como puntapié para seguir pensando, preguntando y problematizando.

#### **¿Qué se sabe, qué se dice y qué se hace en torno al juego como contenido en la EF?**

Investigar sobre el juego implica recuperar, construir y reconstruir saberes en torno a él, en este caso en particular a partir de discursos y prácticas de algunos/as PEF. Un recorrido por los fundamentos, las intenciones, los contenidos, los modos de abordaje y las dificultades identificadas en la construcción del juego como contenido en EF es tema del primer nivel.

#### **8.1 Acerca de los fundamentos sobre el juego**

Los fundamentos expresados son diversos. Nuevas construcciones, nuevas prácticas, enriquecen viejos conceptos; algunas ideas permanecen en una continuidad y otras irrumpen, problematizando y confrontando para que muchas veces se revisen, cuestionen, modifiquen o

ratifiquen. Indagar por estas prácticas y discursos direcciona la mirada hacia las propias, las de cada PEF, en un proceso que constituye y/o reconstruye.

En los casos analizados existen varios argumentos que sustentan el juego: algunos complementarios y otros suplementarios, unos se tocan y otros se distancian, unos que completan y otros que se tensan, como si fueran varias caras de un poliedro, componiendo un marco referencial que intenta explicar el complejo mundo del juego.

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

Existe una cierta coincidencia entre los/as PEF seleccionados/as sobre 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. Esta concepción acarrea una doble consideración que reconoce al juego como reflejo y transmisión de culturas y, al mismo tiempo, su poder de transformación y modificación recíprocos entre el juego y la/s cultura/s. Esta doble perspectiva lleva a superar la mirada restringida del juego como una mera actividad a ser enseñada o aprendida, reproducida o repetida.

En el primer caso, el contexto cultural enmarcado en el dinamismo de los procesos históricos y sociales, campo de luchas y definiciones de significaciones y sentidos compartidos y reconstruidos en cada situación de juego, implica alejarse de la concepción estática de “un juego correcto” o de “cómo debe ser el juego”. Cada situación de juego, cada proceso lúdico se constituye en un marco particular fundado en la trama de valores, creencias, relaciones que solo allí, en ese grupo, con esos/as jugadores/as, en ese momento, toma una forma singular. Estas ideas posibilitan la comprensión de lo que “va siendo” el juego en ese contexto y en esa construcción. Implica salirse de la tendencia dicotómica de catalogar por opuestos; en este caso “lo que está bien” o lo que está mal”, el jugar “bien” o “mal”, no porque no puedan existir estos conceptos sino que no se podría considerar el jugar bien o un buen juego como una manera particular y única de ser de un juego. No significa tampoco que no podamos considerar algunas estructuras y procesos lúdicos como relativamente mejores que otras, o al menos deseables bajo algunas condiciones y/o aspectos: por ejemplo, jugar sin agredirse. Tampoco significa que no se aspire a “mejorar” el juego. Implica que ese “mejorar” en el sentido lúdico, no tiene un camino definido y claro de antemano. ¿Cuál es el mejor modo de jugar? ¿El que se sigue fielmente las reglas? ¿El que puede transformarlas? ¿El que gana siempre? ¿El que puede jugar con el otro sin pelear? Es difícil definir cuál es el/la mejor/a jugador/a o el mejor juego, tal vez porque no exista un modo único de ser el mejor. Para muchos, el mejor juego será el que plantea una buena estrategia, para otros será el que

permite crear libremente o también el que permite que todos/as los/as jugadores/as jueguen participativa e inclusivamente. Uno podría “creer” que existen ciertas características para mejorar, ¿pero será ese el único modo? Es tal la complejidad del juego, dada por los aspectos que lo definen, que las posibilidades de mejorar surgen en cada uno de esos aspectos (que aún no hemos descubierto en su totalidad) sino también lo que resulta de sus relaciones infinitas entre sí.

Implica también salir de ciertas certezas y entrar en las posibilidades e, incluso, las dudas e incertidumbres de lo que puede ser. ¿Cómo combinar la construcción de concepciones y fundamentos válidos, consistentes para sostener una práctica pedagógica, un proceso lúdico, pero al mismo tiempo dejar espacio para la incertidumbre? Se podría pensar que existe un nivel del saber que brinda estructuras para poder desarrollar las prácticas con una orientación, con criterios y con argumentos. Pero al mismo tiempo, que ese marco conceptual tendría que concebir el juego desde un mundo de posibilidades, indefiniciones e incertidumbres, sorpresas y, por qué no, atendiendo a la divagación incoherente que a veces lo caracteriza.

El hecho de que el juego sea una expresión de la cultura también implica reconocer la posible existencia de las mismas tensiones y problemáticas que en ella se albergan, como por ejemplo, cierto tipo de actitudes y valoraciones frente a la competencia, el sexismo, la discriminación, el individualismo, la violencia, la injusticia, la deshonestidad, por nombrar algunas.

Se podría caer en el cuestionamiento del abordaje del sexismo, la violencia o la discriminación en el juego, argumentando que deja de ser un contenido propio del juego porque el problema se origina en un aspecto externo a él. Pero si se retorna a su concepción inicial, el juego se constituye en el marco de las culturas y en consecuencia es producto y producción de ellas. Lo que sucede en el interior del juego no puede considerarse externo. Si el juego se constituye en un marco de legitimación o predominancia de la violencia, las relaciones y comunicaciones estarán impregnadas en ella, las reglas legitimarán y permitirán su existencia, los roles se alternarán entre quien agrede y quien es agredido, entre quien ostenta e impone ese tipo de poder; los sentimientos discurrirán entre el disfrute por agredir, la satisfacción de ganar a costa del respeto y valoración de otro/a jugador/a, o la dicha por sentirse “más que el otro”, así como la impotencia, la resignación y el sentimiento de incompetencia se infiltrará peligrosamente en el otro costado del juego. Las acciones constituidas en el juego que lo configuran pueden reflejar, reproducir, transformar, rebelarse o transgredir los condicionamientos, imposiciones y/o limitaciones culturales. Si solo es posible desarrollar las dos primeras acciones ¿no sería una nueva forma de fortalecer ataduras? Abrir

la posibilidad para que se puedan producirse las otras acciones ¿podrá ser una de las posibilidades de la tarea educativa?

Concebir el juego como producción cultural conduce a reconocer una cultura que es específica del juego: la cultura lúdica. Para Brougère (1998) es necesario visualizar la emergencia y enriquecimiento de la cultura lúdica. Esta idea demandaría reconocer cuáles serían esos aspectos de la cultura lúdica factibles de ser aprendidos o generados. Algunas expresiones como por ej. “pido gancho”, algunos rituales como el “pan y queso” expresan una porción de esa cultura lúdica, y deja entrever más allá una serie de símbolos, significaciones, rituales, comunicaciones, acciones compartidas por esa cultura lúdica. ¿Es posible abordar y capitalizar esa cultura lúdica en los espacios educativos?

Conocer las culturas lúdicas permite interpretar situaciones de juego que se generan en la clase. La dificultad radicaría en adecuarse a los constantes 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. Una fuente valiosa de información se constituye en las mismas situaciones lúdicas que suceden en cada espacio: en los recreos, en la clase, en la calle, en la plaza, en los hogares. También lo son los/as propios/as jugadores/as, quienes pueden expresar lo que no se puede ver o no se puede comprender sin el sentido que ellos/as le asignan a esas acciones.

La cultura lúdica no queda exenta de los cambios tecnológicos, las modas, los medios de comunicación o la globalización, las diversas infancias y juventudes. Desentrañar qué les atrae, qué los convoca, qué intercambios se producen, cuáles son los procesos de esos juegos, brindaría información para poder atender a esas diversas motivaciones y expectativas, no solo para satisfacerlas, sino para generar nuevas posibilidades.

### **El juego como manifestación personal**

Otra coincidencia es considerar el juego también como una manifestación personal de cada sujeto, que al mismo tiempo no solo lo expresa sino que también lo constituye. Difícil es definir en qué medida el juego constituye al sujeto o el sujeto constituye el juego, lo que sí se puede reconocer es que la constitución es recíproca. Posicionarse desde esta idea implica mirar más allá de lo que el juego pueda aportar al sujeto. En EF la atención se centra muchas veces en las potencialidades de lo que el juego puede desarrollar en el/la aprendiz, tanto en relación a capacidades, habilidades, técnicas, etc. como aprendizajes. Estas posibilidades no se pueden negar, pero es focalizar solo en las consecuencias que derivan de algo primario y central: el juego. Se podría irrumpir esta relación lineal unidireccional, al pensar que es el

mismo sujeto desde todas esas posibilidades que permiten construir el juego y, al mismo tiempo, que en ese proceso lúdico el/la jugador/a se va transformado.

Esta concepción implica reconocer procesos personales en el mar de los procesos sociales, no separados, sino intrínsecamente unidos. El desafío es identificar a cada uno/a de los/las jugadores/as en el marco de lo que van siendo en el grupo sin perder su unicidad, sin caer en reduccionismos ni simplificaciones que nieguen la complejidad de la situación. Supone el esfuerzo por reconocer y valorar las creaciones y condicionamientos, las transformaciones y limitaciones, las creencias y prejuicios, los descubrimientos y transgresiones, 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.

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

Esta idea relaciona las dos concepciones anteriores. Para algunos/as el abordaje de la identidad esfumaría el límite entre lo intrínseco y extrínseco del juego. Se puede considerar el juego como promotor de la identidad individual, como constructor de ella y, al mismo tiempo, al sujeto como motor del juego, por lo cual se generaría una circularidad que podría dar cuenta de la intimidad existente en esta relación. ¿Podría separarse juego e identidad? Conceptualmente sí, pero prácticamente no. No puede existir el juego sin identidad. Sí se puede afirmar que la identidad, tanto como la cultura, no es algo acabado o que en algún momento llega a terminar de constituirse. La identidad como aquello que define al sujeto, sumergido en una cultura, es contingente y cambiante, puesta a prueba y modificada según las significaciones que se pongan en juego. Aun así es posible reconocer algunos rasgos perdurables, tal vez sean esos los que se puedan identificar más directamente a través del juego. Este abordaje de la identidad en juego tiene directa relación con el juego como derecho, ya que también resalta el derecho a la identidad

El juego aporta a la constitución de la identidad reivindicado la singularidad al mismo tiempo que la diversidad (o debería). Esto implica alejarse de concebir modos homogéneos o correctos de jugar para abrirse a lo nuevo, lo divergente; al surgimiento de lo subjetivo para fluir y enriquecer lo interpersonal. Significa abandonar la distancia que separa la diferencia, la exclusión que anula la singularidad, la docilidad que acalla e inmoviliza, la imposición que desconoce el poder de cada sujeto para construir su propia historia, su propio juego.

## **El juego como derecho**

El juego como un derecho se constituye inicialmente a partir de leyes y convenciones internacionales, pero implica pensarlo no solo como un enunciado sino como un compromiso. Para garantizarlo, no basta con generar solo un espacio para jugar sino también las condiciones que lo posibiliten. Para ello es necesario poseer saberes y una actitud crítica de problematización constante de lo que se hace, se propone y de cómo se plantea. Una actitud ingenua no solo no garantizaría este derecho sino que lo vulneraría. La exclusión del juego de las clases de EF en la niñez y/o en la adolescencia, ya sea por el predominio del deporte, los ejercicios u otro tipo de actividades, la manipulación o el disciplinamiento, su utilización como dispositivo de control, la instrumentalización en desmedro del placer y el disfrute del juego, la desvalorización o negación de su trascendencia, actuarían en contra de este derecho.

Incluso generando propuestas de juego, la exclusión de los/as jugadores/as, la imposición de formas restringidas o “modos correctos” de jugar, el “permiso” de acciones de discriminación o agresión de cualquier tipo, estarían atentando contra este derecho. He aquí la gravedad de abordarlo de esta manera en un ámbito educativo, espacio de poder que promulga y atenta no solo los rasgos esenciales del juego sino los valores básicos de la educación.

El abordaje del juego como derecho interpela sobre cómo tendría que ser la propuesta para poder responder “fielmente” a ese derecho. Es aquí donde adquieren un sentido especial algunas críticas a la instrumentalización del juego, a su abuso, su manipulación y/o disfraz para abordar otros contenidos de la EF, no porque no pueda generar y promover ciertos aprendizajes sino porque en ese afán, muchas veces pierde su condición lúdica. Se hace necesaria una revisión constante para garantizar que siga siendo lúdico.

Desde esta perspectiva, el juego reconocido como un saber a construir, subjetiva y colectivamente, adquiere un sentido especial. Garantizar el juego desde su protección y su promoción, tanto desde la educación y su ejercicio, 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. Ello implica promover lo lúdico, en el marco de lo pensado, lo predecible y alentar a salirse de ellos, dando lugar a lo ilógico o a lo incoherente, lo inesperado, incluso lo imposible, ya que muchas veces es el motor que lo origina. 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. Conlleva el poder equivocarse sin condena ni ridiculización, sino como parte del juego. Supone respetar los tiempos y procesos lúdicos sin tanto apuro ni cronómetro, que no son lineales sino más bien multidireccionales y esquivos, con cambios de dirección y de velocidad en función de cada grupo. Compromete a generar condiciones de seguridad que

garanticen la integridad de los sujetos, no solo evitando agresiones o castigos corporales sino previniendo riesgos de lesión. Al mismo tiempo es necesario considerar la integridad psíquica y moral, excluyendo cualquier tipo de violencia simbólica tales como burlas, ridiculizaciones y prendas castigo, exclusiones y discriminaciones, o cualquier otro tipo de agresión. Esta enumeración no intenta ser exhaustiva, sino solo una reflexión que ayude a pensar en el compromiso que se asume frente a esta perspectiva, entendiendo que habrá otros aspectos a considerar que aquí no se han mencionado. ¿Qué otros aspectos implica abordar el juego como derecho?

El juego como derecho implica –en síntesis–, no solo garantizar su posibilidad de ser, sino también la defensa de aquellos lugares, tiempos y dispositivos que lo impiden, no solo en la escuela sino también en la sociedad y en la cotidianidad de muchos/as niños/as y adolescentes.

## **8.2 Acerca de las intenciones y sus implicancias**

La intencionalidad de las propuestas de cada PEF, orienta las acciones y, al mismo tiempo, explicita valoraciones, concepciones y un modo de construir el saber del juego, particular de cada docente.

Uno de los objetivos más recurrentes se refiere a *brindar y/o crear espacios y momentos de participación y encuentro para jugar*. En una sociedad donde los espacios y momentos de juego se ven reducidos en muchos ámbitos por varias razones, la intención de crear las condiciones necesarias, tanto en tiempo, espacio y posibilidad real para que el juego se constituya adquiere sentido.

No es solo darle el momento y el espacio para que se juegue sino generar condiciones para que se ofrezca a los/as jugadores/as las mejores posibilidades para la construcción del juego: para que se produzca la creación, el encuentro, la participación en el marco del proceso lúdico. Significa generar un espacio, no cedido sino construido por el/la PEF y los/as jugadores a partir de una participación activa, protagónica de todos y cada uno de los actores.

Incluir la idea de “*encuentro*” implica reconocer a un otro, distinto a uno mismo. Un otro que también es uno mismo y uno mismo que también es otro, para el otro. En definitiva, un encuentro de sujetos distintos que pueden compartir, dialogar, intercambiar, construir juntos el juego, lo lúdico, sin perder la singularidad de ser un sujeto único, que solo es único a partir del reconocimiento del otro y de cómo se constituye en ese proceso. La presencia de otros sujetos es un factor no solo configurador del juego, sino también multiplicador de las posibilidades de jugar.

La *participación* tiene directa relación con la toma de decisión, superación de la conciencia ingenua y acceso a la concientización (Freire, 1970) que permite incidir y modificar la realidad; en este caso decidir y gestionar el juego. Esto está directamente relacionado con la libertad y, en ese sentido, brindar espacios con diferentes grados y formas de participación, incluyendo procesos diversos de toma de decisión en el juego, se convierte en un desafío. Eso lleva a considerar que tomar decisiones también requiere un aprendizaje que asume la conciencia de hacerlo teniendo en cuenta ciertos aspectos y consecuencias, como recuerda Meirieu (2009). En el caso del juego, ese aprendizaje cuyas consecuencias están relativizadas, permite un margen de error sin la gravedad que podría tener en otros ámbitos.

Una de las preocupaciones a la vez convertida en intención, es posibilitar la *actitud lúdica*, en el sentido de que lo que se produzca sea realmente percibido y asumido como juego por los/as jugadores/as, evitando distorsiones originadas por la ambigüedad de la propuesta docente. Esta intención se relaciona con otra que resalta la presencia de *la diversión y el goce*, como un recordatorio constante.

Entre los objetivos, uno de ellos hace referencia a la necesidad de abordar el juego desde la inclusión. Esto implica considerar a todos los sujetos con igualdad de derechos para acceder al juego, incluso reconociendo la diversidad de condiciones desde las que cada jugador/a lo hace. Demanda un compromiso más allá de su mera enunciación: evitando discriminaciones o violencias de cualquier tipo. Una *“actitud inclusiva”* no puede imponerse ya que refiere a un aspecto subjetivo, sino sensibilizarse, donde los sentimientos y las acciones se derivan de la existencia y percepción del otro al que se lo distingue

*Asumir la libertad junto con otros* es un objetivo complejo debido a la existencia de una tensión generada por la influencia de la cultura y del contexto, que restringe o posibilita la libertad, en este caso la construcción de la libertad en el juego. Educar en libertad implica también reconocer que no se es “libre plenamente”. Los condicionamientos sociales, los hábitos y costumbres, la comodidad de lo conocido y lo dominado entre otros, restringen la posibilidad de ejercer esa libertad en plenitud. El vaivén entre la imposición/apropiación/construcción, la asimilación/modificación/transgresión, la repetición/adaptación/transformación en los juegos, tendría que tender hacia los segundos y terceros términos de esos tríos para lograrlo.

Una de las dificultades en esta tarea es la disputa con el predominio de ciertas tradiciones y costumbres impuestas. La reproducción de juegos, tanto en sus estructuras como en los modos de resolverlos, refleja prácticas lúdicas dominantes, silenciosamente sostenidas y perpetuadas, sin conciencia de quien las sustenta.

Las propuestas lúdicas de EF no quedan exentas a esta y otras influencias, por lo que invita a una revisión constante de ellas. La intervención educativa podría despertar otros sentidos: el reconocimiento de los condicionamientos, la mirada crítica a lo habitual, la desnaturalización de lo familiar, el cuestionamiento de las perpetuidades, la pregunta sobre qué otras cosas pueden ser, la creación de lo que no era posible, la concientización de lo que pasa desapercibido, la visibilización de lo oculto. Para que el/la PEF pueda contribuir a esta compleja y casi abismal tarea, sería necesario generar un proceso de doble liberación: la del/la PEF y la de los/as jugadores/as.

Otro objetivo intenta *generar prácticas lúdicas diversas*. Este objetivo indica el reconocimiento de lo extenso y variado que es y puede ser el universo lúdico y el desafío es recorrerlo, explorarlo y construirlo. Expresa la necesidad de recorrer más allá de las estructuras predominantes de juego, de liberarse de las imposiciones de las estructuras lúdicas y de los modos de jugar, de salirse de los estereotipos y desafiar a la creación, a la modificación, al intercambio y a la reconstrucción de cada juego, a partir de los procesos lúdicos generados por cada grupo. En este sentido, la mezcla de aspectos que definen el juego potencia la multiplicidad de combinaciones y variaciones posibles, de modo tal que no es posible imaginar todo ese universo lúdico.

La diversidad de las prácticas lúdicas se expresan y concretan en los dichos y en las clases, desde la exploración y la construcción de diferentes estructuras y tipos de juego que demandan lógicas variadas, incluso la posibilidad de que no tenga lógica; a través de juegos con cualidades diferentes como los competitivos, cooperativos, de rondas, tradicionales, regionales, de distintas partes del mundo, de pueblos originarios, juegos de cancha dividida, de invasión, de campo y bate, entre algunos posibles. Se pueden mencionar otros menos frecuentes o menos visibles, como juegos perceptivos, expresivos, de búsqueda, de roles, de lucha, en el agua y algunos que aún no se conocen o no existen. O desde otros aspectos se pueden plantear a partir de las reglas, los roles, los espacios, los modos de comunicación, las estrategias, las formas de decisión, de modificación y gestión de los juegos, e incluso la construcción de materiales para jugar. Esa diversidad continúa ampliándose con cada nueva idea.

### **8.3 Acerca de los contenidos construidos**

La producción de contenidos de juego ha sido muy variada, producto de una selección e interpretación de los/as PEF, en función de diversos aspectos: a) las propias concepciones de cada PEF; b) las experiencias e historia lúdica personal, c) la formación en el campo específico del juego y de la EF; d) los sujetos destinatarios de la propuesta, en tanto edades,

características grupales y personales, d) la institución en la que se enmarca. En cada caso, algunos de ellos inciden más que otros.

Algunos contenidos se reiteran conceptualmente y aparecen con mayor frecuencia, aunque siempre de manera diferente en la concreción de cada grupo y cada clase. Otros aparecen particularmente en algunas ocasiones, distinguibles por la singularidad y la innovación. Muchos otros, no aparecen. Al analizar las influencias que condicionan estas predominancias y ausencias, se reconocen prácticas y discursos, algunos tradicionales, otros que reflejan una mayor o menor valoración cultural en la EF y otros más innovadores. Problematizar estas influencias así como las construcciones que realiza cada PEF, implica revisar el campo de saberes propio y, esencialmente, de la EF.

Para analizar los contenidos seleccionados y reconstruidos por los/as PEF, éstos se agruparon en tres grandes grupos:

a) Los referidos al tipo de juego y/o su estructura lúdica.

b) Los referidos a las características definitorias de la estructura: reglas, espacio, tiempo; y otros relacionados, como los roles, etc.

c) Los referidos al jugar, la actitud lúdica y lo lúdico.

Este último agrupamiento fue menos explicitado en el marco de los contenidos, aunque fue mencionado en algunos objetivos. La identificación en las clases fue recurrente, por lo que se analizó de manera paralela e integrada en los dos primeros grupos.

El primer grupo hace referencia a los tipos de juego, su estructura lúdica y/o alguna cualidad particular de cada juego. Estas clasificaciones se pueden superponer y relacionar, así como también pueden existir muchos otros tipos de juego que no se abordan. Hay que reconocer la recurrencia con que aparecen juegos de estructuras similares o cualidades que se reiteran en los juegos tradicionales, reglados, competitivos, de persecución, modificados y/o deportivos y en grupos. Con una aparición menos frecuente se encuentran los juegos de pueblos originarios, de representación, construcción de materiales e invención de maneras de jugar. Algunos juegos fueron mencionados pero no observados en las clases como los juegos de cancha dividida, de bate y campo y cooperativos. Una deuda pendiente sería identificar cuáles son los juegos que quedan excluidos y por qué.

La mera enunciación no da cuenta de la complejidad de los procesos de construcción en cada planificación y en cada clase. ¿Cómo se construye en cada caso?

Los *juegos tradicionales* se constituyen resaltando una de sus características: el conocimiento extendido de ellos. La recuperación de saberes y experiencias previas sobre ellos, los valoriza, visibiliza, comunica y socializa, convirtiéndose en el contenido más frecuente. Se combina con la modificación y/o recreación generada en cada una de las

situaciones lúdicas, resaltándose los procesos sociales necesarios donde aparecen contenidos del segundo agrupamiento, como las reglas, roles, espacios y tiempos. También se crean instancias de aprendizajes de “nuevos” juegos tradicionales, a partir del saber de otros sujetos: familiares y docentes.

La mención de *los juegos cooperativos* está justificada por tener una lógica diferente a la del juego competitivo. Se resalta su incidencia en el proceso colectivo, el esfuerzo compartido, en definitiva, en la construcción de vínculos.

Los *juegos modificados y/o deportivos* abordan explícitamente tanto la diversidad de las estructuras (de cancha dividida, de invasión, de bate y campo), como algunos rasgos relacionados con la definición y/o modificación de reglas, roles, espacios, tiempos. En algunas instancias, el surgimiento se genera por los/as jugadores/as; en otros el/la PEF lo propone, para ampliar los saberes sobre otras estructuras. En este tipo de juego se detecta la tensión entre juego y deporte, lo que genera una variación en lo lúdico si el acento se centra más en un término que en el otro.

Los *juegos de pueblos originarios* constituyen un tema innovador, poco abordado, cuya intención es la de conocerlos y recrearlos en cada grupo. Para ello se desarrollaron diferentes etapas: indagación de saberes (los de los/as niño/as sobre esos juegos y la búsqueda de información en otras fuentes), la construcción del juego (en relación a las reglas) y los materiales, y la invención de nuevas formas de jugar.

La *construcción del material* para jugar es reconocida como una parte importante del proceso lúdico. Este tema se desarrolló a partir de dos enfoques: construir un material predeterminado para un juego en particular o construir un material desconociendo qué formas de jugar permite, hasta que se las crea.

Los *juegos competitivos* aparecen como contenido y como problemática. La preocupación de varios/as PEF ronda en algunos aspectos considerados negativos como la violencia, la agresión o la discriminación en sus diferentes formas, por lo que plantean propuestas que intentan modificarlos.

Los *juegos de representación* casi no se abordan en las clases de EF y no existe referencia en las planificaciones. La secuencia de acciones lúdicas presentó un abordaje que resalta la imaginación, los códigos compartidos, lo previsible y lo imprevisible, en una interacción y construcción conjunta de la docente con los/as jugadores/as. El guion y las preguntas de la PEF generaron un abordaje diferente del juego.

El *juego con otros* como categoría abarca todas las propuestas observadas y referenciadas. Su foco radica en lo social y se relaciona con otros objetivos que referencian el compartir experiencias, los acuerdos, la convivencia, el trabajo en equipo, la solidaridad, la empatía, etc.

El segundo agrupamiento hace referencia a algunos rasgos del juego como las reglas, los espacios, los tiempos y los roles, que atraviesan todas las estructuras y cualidades del juego y son impregnados por lo lúdico de diversas maneras. Los rasgos explicitados y reconocidos más frecuentemente en los discursos son las reglas y luego los roles.

Las *reglas* son abordadas desde su reconocimiento, enunciación, argumentación, discusión, negociación, acuerdo, aceptación, modificación, revisión, significación, cumplimiento, control, en un sinfín de modos de abordaje. Su análisis se organizó en función de los grados de estructuración de los juegos (desde los estricta y detalladamente definidos, los definidos con modificaciones, los escasamente definidos y los que parecieran no estar definidos), el grado, modo y explicitación de las reglas (desde la enumeración detallada y objetivada, las construidas en el momento por necesidad del juego, las modificadas, las que no son tan precisas, las explícitas y las tácitas, las prescriptas y acatadas, las transmitidas y adaptadas, las negociadas y resignificadas, las modificadas y creadas, por enumerar algunas). En todos los casos se evidencia la diversidad en los modos de construcción.

Los *roles* en el amplio espectro que pueden existir en los juegos aparecen en su definición, identificación, asunción, intercambio, rotación, invención, transformación, tanto en aquellos que son producto de las reglas (ej. perseguidor/perseguido), como aquellos que son producto de la ficción y la fantasía (ej. en el cuento motor). Es posible identificar, aun cuando no se trabajó intencionalmente, otros roles relacionados con los procesos sociales de construcción del juego.

Los *espacios* se analizan en función de los límites (definidos o indefinidos, flexibles o estáticos), la superposición de límites y espacios de juego, los espacios y/o zonas prohibidas, restringidas y ganadas, identificados en las situaciones de juego.

Los *tiempos* se reconocen en aquellos objetivados por la medición, los subjetivos y los lúdicos, las secuencias temporales de los distintos juegos, los tiempos de derecho y de permiso, las continuidades y discontinuidades.

El tercer agrupamiento se refiere *al jugar, la actitud lúdica y lo lúdico*, resaltando los aspectos subjetivos y sociales del juego. Este grupo de contenidos, innovadores y de más reciente consideración, aporta una perspectiva nueva que atiende al sujeto que juega, entendiendo su protagonismo y su necesaria existencia para que se produzca el juego. Resalta los sentires y decires, percepciones y acciones de cada jugador/a, en sus interacciones con otros. Se intenta abordarlo generando condiciones de libertad y protagonismo en los/as niños/as. No es simple su identificación ya que se expresa de diferentes maneras, no pudiendo recortarse o aislarse, sino que solo se comprende en situación. Se evidencia en las risas, las miradas y gestos cómplices, en actitudes corporales, en lo que expresan cuando dicen y

cuando no dicen, en esos momentos de concentración y procesamiento, de escucha activa o de observación atenta de lo que el otro hace, el ensimismamiento en las acciones del juego, el apasionamiento de las emociones como la bronca, el disfrute, la satisfacción, la frustración, la nostalgia, el placer, etc., en los modos singulares de resolver de cada jugador/a. También se refleja en las significaciones asignadas a movimientos, acciones, palabras y gestos -a veces sumamente personales y otras compartidas por todo el grupo-, en las maneras de concebir, discutir, controlar o cumplir las reglas, el uso y significación a través de los espacios y tiempos, los roles asumidos según las particularidades personales, las transgresiones y las sumisiones, las perpetuaciones y las modificaciones que engendra cada uno, las valoraciones, los significados, las conjeturas, reflexiones y conclusiones de cada uno.

Estos tres grandes bloques son solo algunas caras del poliedro del juego, que en realidad es una unidad y se debiera comprender así. Aún quedarán caras por descubrir o por construir. La complejidad es tal que muchas veces se focaliza en algún/os aspecto/s particular/es que permiten visibilizar, reflexionar, problematizarlo, pero que es imposible aislarlo de los otros porque es imposible su existencia sin los otros.

#### **8.4 Acerca sobre los modos de abordaje**

La concreción de las intenciones y de los contenidos asume diferentes formas según el/la docente, el grupo y el momento; muchas veces focalizando, direccionando o combinando diversos modos de abordaje.

- Entre lo conocido y lo desconocido.
- Entre la propuesta del PEF, de los/as niños/as, la modificación por el grupo, por el/la PEF o por los/as niños.
- Entre la decisión de todo el grupo y la decisión individual.
- Entre el juego grupal todos juntos, el juego de libre elección por subgrupos y la libre elección individual y/o grupal.
- Entre la reproducción, la adaptación de juegos predeterminados, la modificación, transformación, invención de juegos nuevos o diferentes, la recuperación de saberes de juegos anteriores para combinar con los nuevos.
- Entre la propuesta, la modificación, la discusión, el cuestionamiento, la problematización, el análisis, la reflexión, el debate.

Al mismo tiempo, conviviendo con estos modos de abordaje surgen situaciones lúdicas no planificadas, originadas por los/as niños/as, como los juegos en los tiempos de espera o de explicación o los juegos simultáneos a otros.

## **8.5 Sobre las dificultades identificadas**

La construcción del juego como contenido encuentra múltiples dificultades en el proceso, que sólo desde su reconocimiento se visibilizan y valoran como obstáculos existentes y/o superados. Para el análisis se parte desde las dificultades originadas de manera externa al/la docente (causas sociales, institucionales, etc.); luego las que derivan del grupo y las del/la propio/a PEF. Entre las primeras, los/as PEF identificaron la falta de espacio o la infraestructura inadecuada, algunas limitaciones y/o prohibiciones del juego a nivel institucional. A nivel del grupo de la clase la problemática ronda en torno a la “mala conducta” de algunos/as niños/as, a la ansiedad de algunos momentos, la predominancia de algunas formas de juego difíciles de modificar y al incumplimiento de la presentación de los materiales para trabajar. Finalmente, las dificultades de los/as PEF tienen que ver con la formación docente, algunas creencias y prácticas cristalizadas que esencialmente obstaculizan o condicionan la configuración de la idea de juego como saber, como contenido a enseñar y su concreción en las clases.

También se identificaron formas de superación o de resolución de esos conflictos a través de la formación, actualización y/o perfeccionamiento docente en diferentes niveles y con la asunción de una actitud crítica, problematizadora y proactiva.

## **8.6 Ideas para reflexionar y debatir**

A lo largo del proceso de este trabajo algunas ideas tomaron vuelo propio, como divagaciones al principio, como toques que buscan demandar atención, como azuzadas para despertar la conciencia. Asumiendo el riesgo que ello implica, a continuación se conceptualizan y analizan esas ideas con la intención de presentarlas para su discusión.

### **A. Universo lúdico**

Este trabajo permitió reconocer la existencia de un “universo lúdico”, una inmensidad a explorar y al mismo tiempo, a construir. El universo lúdico es todo lo que es y puede ser el juego, en su infinitud de versiones. Alberga todos los tipos de juego, las variadas estructuras, las formas de jugarlo, los materiales convencionales y extraños, sus reglas y modos de definirlos, los espacios usuales y recónditos, las comunicaciones necesarias y también las otras, el mundo de sentires, emociones y expresiones -coherentes, contradictorias, disímiles, esencialmente únicas-, y la lista podría continuar. Es todo lo que se puede imaginar y enumerar, también aquello que no se ha podido detectar, enunciar o imaginar aún, lo que existe potencialmente, lo que queda por crear y transformar. Se nomina “universo” porque

abarca lo cercano y lo lejano, lo conocido y lo desconocido, eso que a muchos genera curiosidad y a otros el desafío por conocerlo. También implica el sentido de dinamismo y transformación constante que se va regenerando y expandiendo permanentemente.

Una mínima porción de ese universo es el que se logra abordar o construir en las clases de EF. Reconocer esa pequeñez e inicial limitación es un punto de partida. También es necesario admitir la imposibilidad de abarcar ese universo lúdico en toda su extensión y complejidad. La inaprensibilidad no solo se debe a su situación inacabada o en mejores palabras, de autogeneración constante, sino también por otras limitaciones; por un lado, el intento de explicarlo con palabras, medio acotado que no llega a dar cuenta de todo lo que significa cada juego, cada proceso y cada experiencia lúdica. Por otro, el esfuerzo de definirlo en una necesaria estaticidad lo aprisiona en el momento en el que queda en el escrito, perdiendo la temporalidad contingente y dinámica de lo que va siendo y lo que puede ser, remite a asumir humildemente la limitación que impone el congelamiento del tiempo en una investigación que pretende explicar algo que es indetenible.

## **B. Universalidad, particularidad y singularidad**

Concebir el juego desde tres rasgos, aparentemente contradictorios, que toman sentido al indagar en las profundidades del juego, permite explicar algo de esa gran complejidad. Como producción cultural, el rasgo de **universalidad** del juego afirma su aparición en todas las épocas históricas, todas las culturas y a lo largo de toda la vida del sujeto y de la humanidad. Se combina simultáneamente con el rasgo de **particularidad**, como aquellas características peculiares de cada cultura, de cada comunidad, de cada grupo de juego y, al mismo tiempo, con el rasgo de **singularidad**, que hace única e irrepetible cada situación de juego (aun cuando el mismo grupo juegue al mismo juego un rato después, ni la situación ni la experiencia lúdica serán las mismas).

En las clases observadas, universalidad, particularidad y singularidad se vieron reflejadas en la recuperación de los saberes en torno al juego de cada uno/a de los/as jugadores/as, exponiendo y respetando la diversidad, las diferencias entre unos/as y otros/as, mayores cuanto más grande es la brecha de edad, o más heterogéneas según las características culturales que se integran. Que todos/as los/as participantes, desde los/as más pequeños/as hasta los/as más grandes hayan jugado alguna vez o lo sigan haciendo, da cuenta de esa universalidad. Incluso muchos de esos juegos existieron en remotas civilizaciones, cientos de años atrás. La particularidad se reveló en lo que para algunos adultos fueron o son prácticas lúdicas cotidianas, muy conocidas como los juegos tradicionales, que para algunos/as niños/as de esta época son desconocidas. La relación entre lo conocido y lo desconocido, lo habitual y

lo diferente, la transmisión y la transformación, en unos/as y otros/as jugadores/as, se combinan para modificarse mutuamente en la producción lúdica generada y compartida en cada momento. La singularidad se evidenció en cada una de las situaciones lúdicas producidas en ese momento, en esa combinación e integración única de saberes y experiencias, amalgamadas en las relaciones entre los sujetos en una interacción recíproca.

Este reconocimiento de particularidades y singularidades enfrenta a una nueva pregunta, ¿qué debe saber el/la PEF para abordar los juegos? Se podrían enumerar algunos temas, conceptos, fundamentos, que se encuentran con cierta recurrencia y/o predominancia que podrían conformar una estructura de saber básica. Al mismo tiempo confronta la necesidad de reconocer las particularidades y singularidades, como objeto de conocimiento que solo puede construirse allí, en cada una de esas situaciones y procesos lúdicos. Por ello, partir de una actitud indagatoria para conocer cómo juega ese grupo, ese juego específicamente, cómo incide cada persona en su desarrollo, cómo se disparan los procesos creativos o cómo se resuelven los conflictos, entre muchos aspectos posibles, posibilitaría la construcción de esos saberes. La relación dialéctica, espiralada y constante entre práctica y teoría permite al/la PEF que, a partir del análisis de las prácticas, pueda resolver problemas e inventar estrategias y, esencialmente producir saberes. Pero no sólo son necesarios saberes sino capacidades y habilidades y una actitud crítica y curiosa para indagar en las prácticas lúdicas cotidianas, para observar, analizar, procesar, problematizar y reconocer esas particularidades del juego de su grupo cuyos resultados podrán brindar información para comprender, resolver o intervenir si fuera necesario, sobre las singularidades propias de cada situación lúdica.

### **C. Algunos conceptos para pensar el juego**

Pensar en el juego, en las situaciones, procesos y experiencias lúdicas, en la inmediatez e irreproductibilidad de las acciones, derivaría en caer en la imposibilidad de analizar-desarrollar solo un aspecto sin tener en cuenta su estrecha y constitutiva relación con los otros. Algunos/as PEF abordan como contenido la estructura y la experiencia lúdica así como los procesos lúdicos personales y sociales, diferenciándolos y resaltando sus características particulares. Estas categorías se elaboran para poder visibilizar diferentes aspectos del juego, teniendo en cuenta que unos y otros están entramados y directamente relacionados entre sí.

La *situación lúdica* es el marco contextual y temporal que contiene el proceso constituyente del juego. Es diferente en cada grupo y en cada momento. La situación es producto de las decisiones, expresiones, acciones que devienen de las interacciones entre los/as participantes. En esta última instancia, la variabilidad es la característica sobresaliente

no sólo en cada grupo, sino en los diferentes momentos de la clase, produciendo situaciones lúdicas únicas e irrepetibles.

En ese marco, que es mucho más que eso, algunos/as PEF se animan a transitar por las experiencias lúdicas focalizándolas, haciéndolas visibles. Retomando la idea de experiencia de Larrosa (2009), la *experiencia lúdica* es lo que cada jugador/a percibe, piensa, siente, dice, hace; es también lo que le sucede, lo que lo atraviesa, lo modifica, lo conmueve, lo afecta, lo interroga y en definitiva, lo constituye. La experiencia lúdica surge frente a eso que generó algo nuevo, algo que sorprende, que desafía, algo que no se sabe, que no se ha probado: un juego diferente, un nuevo elemento, la sorpresa de lo inesperado, el conflicto de no saber cómo se resuelve. La experiencia lúdica se constituye porque alguien o algo generó una marca en uno, una transformación. Y vuelven a surgir preguntas: ¿Todos los jugares son experiencias lúdicas? ¿Lo lúdico siempre es una experiencia lúdica? Y tal vez, la que interpela a la propia EF, ¿la EF da lugar a la experiencia lúdica?

La experiencia lúdica se enmarca en un proceso lúdico, ese devenir singular que da cuenta de un origen, un desarrollo continuo-discontinuo-incierto, con sus modificaciones y constancias, y también con una finalización. El *proceso lúdico* expresa el dinamismo, las acciones encadenadas y/o relacionadas, la diversidad posible, dependiendo de cada grupo y de cada situación lúdica. Este proceso puede ser individual y social asumiendo características y significaciones diferentes. El proceso lúdico social comienza en el reconocimiento de “un otro” que es un igual y a la vez, alguien diferente. Se construye socialmente con los intercambios, las comunicaciones, los códigos, los acuerdos y discusiones, las alianzas, las influencias, los sentidos y significaciones compartidas, el aporte e incidencia de cada sujeto y la mutua modificación entre ellos.

Todo este proceso genera y es modificado por las experiencias lúdicas de cada sujeto. Ambas categorías configuran el mismo proceso, indivisible, inseparable, que por una cuestión de complejidad se los diferencia para resaltarlos o visibilizarlos. Del proceso lúdico surge una *producción lúdica*, entendiendo que no es solo el producto como algo terminado, sino con la acción de producir, producción en el sentido que va siendo en cada momento. Producción lúdica no entendida como una producción en serie, sino como una producción artesanal donde cada artesano/jugador crea, carga de sentidos, saberes y significaciones lo que va haciendo y compartiendo con otros que intervienen en esa producción. ¿Se consideran estos aspectos?

#### **D. Colonialidad en y del juego**

Es posible identificar cierta colonialidad (Baquero, Caicedo Ortiz, & Rico Noguera, 2015) del juego, entendiéndola como la existencia de un poder que intenta imponer en todas las

manifestaciones, expresiones y producciones del juego saberes y valores “válidos” o “correctos”. Busca disciplinar conductas para que sean “adecuadas” a un patrón normativo (por supuesto, ajeno al grupo de jugadores/as), restringir pensamientos y creaciones lúdicas, perpetuar ciertas estructuras lúdicas, desde la homogeneidad y perpetuar la hegemonía de algunas de las prácticas. Pretende encorsetar procesos lúdicos de manera tal que respondan a las decisiones de quien “sabe” o “domina” el juego, de controlar las relaciones e intercambios, de despojar una experiencia lúdica por acciones estereotipadas, autómatas e inexpresivas, incluso la desvalorización de estas prácticas hasta su prohibición o intentos de eliminación.

La colonialidad del juego puede asumir variadas formas; algunas de ellas relacionadas con una cierta institucionalización del juego. Puede estar expresada como el control y/o disciplinamiento que se hace del juego en algunas instituciones; no solo en la escuela, sino también en otros espacios como el club, la escuela de verano, etc. La instrumentalización irrespetuosa de las características del juego, la restricción del juego a ciertos espacios, momentos o formas de juego, la normatización arbitraria y poco o nada significativa, la manipulación silenciosa de las prácticas lúdicas, son solo algunos modos de constituirse.

Otra forma de colonialidad del juego sería la generada por la misma EF. Una EF muchas veces tradicionalista, directiva, tecnicista, homogeneizadora y reproductiva. Desde esos enfoques, el juego puede ser realmente un mecanismo de manipulación, incluso de disciplinamiento y/o control, de ordenamiento y/o sometimiento. En algunos casos toma forma bajo las consignas coercitivas del/la PEF o en la creencia de ser el/la único/a poseedor/a de los saberes lúdicos. En otros, aparece bajo la hegemonía de la lógica deportiva, la consideración de que el fin último y superior del juego es el deporte. Se expresa también en la subestimación o desvalorización de los saberes del juego bajo el peso histórico y social de otros contenidos, tal vez “más productivos”, “reconocidos” o más “útiles”. Tal vez el peligro sea mayor aún, porque en muchas ocasiones estos dispositivos se disfrazan en un juego que es divertido, entretenido, por lo que las marcas que quedan en cada sujeto son más profundas; cuestión que debería alertar, revisar y/o abrir al debate sobre sus implicancias y/o consecuencias, especialmente en los ámbitos de formación e investigación de la EF.

Los/as PFE colonizados tal vez en una formación académica que deriva de la incidencia de los aspectos anteriores, se convierten en colonizadores, imponiendo y recetando contenidos y objetivos, modos de planificar e intervenir en las propuestas lúdicas que poco margen dejan a la creación, al cuestionamiento, a la construcción conjunta, a la rebeldía y la insolencia lúdica que intenta ir muchas veces contra esa lógica. El silencio y la indiferencia, el “no tengo tiempo”, la ausencia de revisión crítica son cómplices de esta colonialidad.

En este mundo globalizado y capitalista también es necesario reconocer la colonialidad desde los medios masivos de comunicación que responden a ciertos intereses, como empresas e industrias que venden juegos, juguetes y formas de jugar “felices” y “exitosas” en las que muchas veces el/la jugador/a queda relegado a un segundo plano, porque el que juega es el juguete, o se convierte en marioneta de las manipulaciones de otros intereses económicos.

Como sujetos que se desarrollan en el seno de las culturas, indisolublemente unidos y configurados por ellas; incluso los/as propios/as niños/as, considerados muchas veces como sujetos menos condicionados, han internalizado conductas lúdicas que se reproducen en sus juegos espontáneos y dan cuenta de ciertas ataduras y prejuicios. La creencia de que solo es posible jugar del modo que aprendieron en la escuela, cumpliendo un reglamento que ya viene dado y es incuestionable o que algunos juegos solo los pueden jugar algunas personas, son una evidencia de ello. Mantener la ingenuidad de creer que porque el juego es espontáneo es más libre, puede ser una posición cómoda o poco comprometida con una realidad que refleja que es mucho más compleja.

Varias son las voces que se alzan a favor de la liberación de estas imposiciones o manipulaciones de la colonialidad del juego. Desde allí ¿cómo podrían constituirse las prácticas para que pueda generarse?

El abordaje del juego desde la problematización, o sea, desde su focalización como objeto de pensamiento, perdiendo la familiaridad y la certidumbre (Foucault, 1999) a partir del cuestionamiento, hace que la pregunta o la revisión se convierta en un desafío y un aporte que puede asumir -y muchas veces lo hace-, la EF. Para ello es necesaria la intervención dialógica del PEF que despierte e introduzca a este proceso (Freire, 1970) comenzando por la desnaturalización. Preguntar o cuestionar acerca de la significación de juegos “para varones” o “mujeres”, la exclusión de algunos/as niños/as de ciertos juegos, las agresiones que surgen en el juego y las emergentes formas de resolver los conflictos, es y será un desafío para los/as PEF.

Posicionarse en un enfoque problematizador resulta de interés para abordar estos núcleos que tendrían que ser identificados por el/la PEF, al mismo tiempo que brindar un punto disparador para desnaturalizar la cotidianeidad del juego, en el sentido de desfamiliarizar lo usual, lo rutinario, lo que se hace siempre, que pasa casi desapercibido para pensarlo, cuestionarlo y resignificarlo, como objeto de estudio y como proceso de construcción. Permitiría repensar y constituir nuevas prácticas y saberes lúdicos.

## **E. Indefinición y construcción de los saberes lúdicos**

Concebir el juego como saber a ser construido es asumir que no hay nada definido ni estructurado de forma permanente ni única, sino que todo es moldeable, transformable o momentáneo y, al mismo tiempo, las posibilidades son infinitas.

En función de lo que se ha venido analizando existiría una cierta indefinición de lo que se puede enseñar en torno al juego como un saber, indefinición que expresa la incertidumbre y - casi como una incoherencia frente a ella-, el reconocimiento de la multiplicidad de estructuras experiencias y procesos lúdicos que se pueden generar. Indefinición que termina de conformarse al ir concretándose en un juego. La indefinición es al mismo tiempo dificultad y posibilidad. Que sea una o la otra o inclusive ambas, depende de quien se enfrente con la tarea de intentar definir los saberes lúdicos que se construirán, para luego concretarse en la clase. A veces, este intento de definir los saberes “enseñables”, conduce a pensar qué es lo que se puede enseñar y aprender, crear o transformar acerca del juego.

A diferencia de aquellos saberes originarios, definidos como objetos predeterminados que deben ser simplificados y adecuados a la comprensión y aprendizaje de los/as niños/as, el “saber sabio”<sup>42</sup> (Chevallard, 1997) del juego no es un objeto predeterminado, acabado como producto final ideal a aprender y a reproducir, o mejor dicho, no debería serlo. No es como aprender las eras geológicas, la técnica de un estilo de natación o las invasiones inglesas, donde existe un “saber sabio” propio de los/as especialistas sobre el tema y producto de investigaciones, que debe ser modificado, simplificado y adaptado para que pueda ser comprendido y aprendido por otras personas no formadas en la especificidad de ese saber. En ese aspecto se podría hallar cierta similitud con las artes. Pero a diferencia de la música, la literatura o la pintura, no tenemos referentes como Beethoven, u obras como Hamlet o el Martín Fierro, o movimientos artísticos como el cubismo o el hiperrealismo que sirvan como exponentes de lo que sería una “buena obra”. En el juego la producción lúdica es de cualquier persona, no en sentido despectivo, sino por el contrario en el valorativo: “cualquiera” porque todos/as pueden jugar. Se puede jugar cualquier juego y de cualquier manera. Quienes poseen el saber son los/as mismos/as jugadores/as, cada jugador/a es productor/a y aprendiz de juegos<sup>43</sup>. Tal vez el desafío reside allí mismo, en abordar el juego como contenido, en la construcción de algo original, propio de cada grupo (incluyendo al/la PEF), constituir “la obra” única e irrepetible en cada clase, en cada momento de juego. El juego, así como Foucault (2008) describe la obra o el libro, es una unidad variable y relativa. Se la puede

---

<sup>42</sup> “Saber sabio” definido como un saber de una minoría de especialistas, enunciado en un lenguaje específico y académico, inaccesible para otras personas ajenas a esa comunidad. Por ello, este saber sabio debe ser modificado, de manera que resulte comprensible y accesible a otras personas. (Chevallard, 1997)

<sup>43</sup> No por ello estamos negando la existencia de un saber legitimado por las ciencias, generado por investigaciones, que en definitiva también construyen nuevos saberes.

considerar como un sistema donde se entrecruzan sus diferentes constituyentes conformando nudos tensionales que se superponen y tironean para formar una trama lúdica original e irrepetible.

El juego en su sentido amplio no es solo un saber, sino muchos saberes que se construyen desde el discurso y desde la práctica; por momentos en una estrecha relación, retroalimentándose; en otros, de modos diferentes, tensionándose. Son saberes que implican una doble construcción. Por un lado se configuran desde una práctica que es vivenciada, experimentada, sentida, pensada, reconocible en acciones, pero también impredecible y hasta volátil. Por otro lado, saberes que al hacerse palabras e intercambio social se modifican en una mutua y constante retroalimentación. Saberes que se constituyen y modifican primero en cada jugador/a, y de manera exponencial en combinación con otros sujetos, otros contextos, otros momentos. Los saberes del juego serían “capacidades abiertas” ya que “son de dominio gradual y en cierto modo infinito” (Savater, 2008, p. 45). Su pleno dominio no puede alcanzarse nunca, resaltando que cada sujeto desarrolla interminablemente sus saberes sobre ellas. Cuanto más se desarrolla este tipo de saberes más alternativas surgen, un abanico de divergencias que multiplica las posibilidades, problemas y desafíos. Consecuentemente implica ser cada vez más conscientes de lo que se sabe y, más aún, de lo que no se sabe o lo que queda por aprender.

La consideración de que no existe un modelo ideal y único o de recetas que prescriban cómo debe ser abordado el juego en el marco educativo, implica pensar-definir-construir el contenido y definir cómo será el proceso que se va a encarar, sin atarlo ni limitarlo para que pueda discurrir también otros recorridos, producir otros saberes, inventar otras formas lúdicas. Se convierte así en un verdadero desafío para el/la PEF que debe constituirse en un arquitecto del saber, planificando cuáles son los cimientos desde donde se comenzará y determinando la estructura básica que oriente el resto del diseño. Allí se deben conjugar los propios saberes del juego con la creación de un proceso. Pero a diferencia de una obra edilicia que ejecuta al pie de la letra los planos y definiciones del arquitecto, la concreción del juego se definirá en el momento, no solo a partir de lo que plantea el/la PEF sino esencialmente desde las decisiones y acciones de los/as jugadores/es.

Esto lleva a pensar en una actitud continua de indagación/construcción del saber del juego particular a cada grupo, singular en cada momento. Significa poseer habilidades/capacidades para observar, analizar, interpretar lo que va sucediendo en cada momento. Así el juego podrá ser analizado generando al mismo tiempo un acercamiento que intenta desentrañar sus significaciones intrínsecas, y un alejamiento, porque la interpretación la hace alguien desde

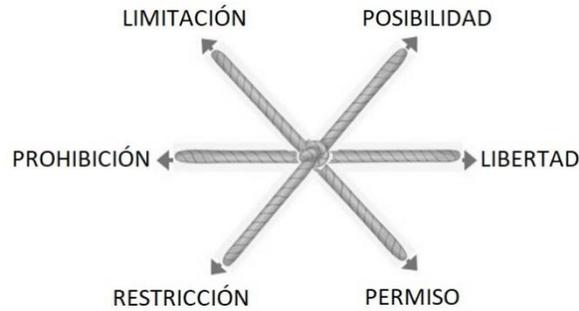
afuera aunque no necesariamente desde afuera del juego, sino en un distanciamiento que permita justamente ese análisis.

#### **F. Superposición de redes lúdicas y nudos tensionales**

El juego se asemeja a una trama donde los hilos se entrecruzan y tensionan entre sí, dándole resistencia, forma y color al tejido. Se entreteje como una serie de capas unas sobre otras en modo tridimensional, como una red de saberes, acciones, decisiones, sentimientos, elementos y condiciones, que se van extendiendo a medida que se va constituyendo, con un espacio infinito de posibilidades para crear. Algunas estructuras y procesos lúdicos son más definidos, más recurrentes y en consecuencia, más presentes en la memoria. Otros van tomando forma, poco precisos, escasamente definidos, con el potencial de todo lo que puede o podrá ser. Algunos se van definiendo y clarificando con las repeticiones, con las recurrencias, con las presencias. Otros quedan en la sombra, en la nebulosa, también con su figura, menos visible, pero de existencia innegable. Algunos incluso podrán desaparecer, otros volverán a aparecer, recuperados de alguna manera por alguien.

Para dar cuenta de esa complejidad del juego, sus estructuras, rasgos, formas de definición, de concreción, entre decenas de aspectos posibles a tener en cuenta, se recurre a una construcción metafórica: las redes lúdicas. Se parte de la idea de red, ya que sus diferentes acepciones dan cuenta de la idea que se quiere transmitir. Por un lado, refiere al tejido hecho con múltiples hilos u otros materiales, unidos y cruzados entre sí y constituyendo una malla. Desde un punto de vista extensivo, la red comprende el conjunto de interconexiones utilizadas para comunicar entre sí diferentes elementos con un sistema principal o con otros sistemas. Las redes lúdicas expresan el entrecruzamiento de posibilidades que a modo de hilos con diferentes tensiones y direcciones, van sosteniendo y configurando el juego. Algunos hilos tiran hacia un lado más que otros. Esa red contiene nudos, donde se encuentran los hilos, se anudan, se tironean, corriendo los enlaces más hacia un lado o hacia otro. Cada red se teje en relación a algún aspecto en particular del juego.

Por ejemplo, si se considerara la red que expresa la **posibilidad de ser del juego** en algún ámbito en particular, ésta podría ser de la siguiente manera:



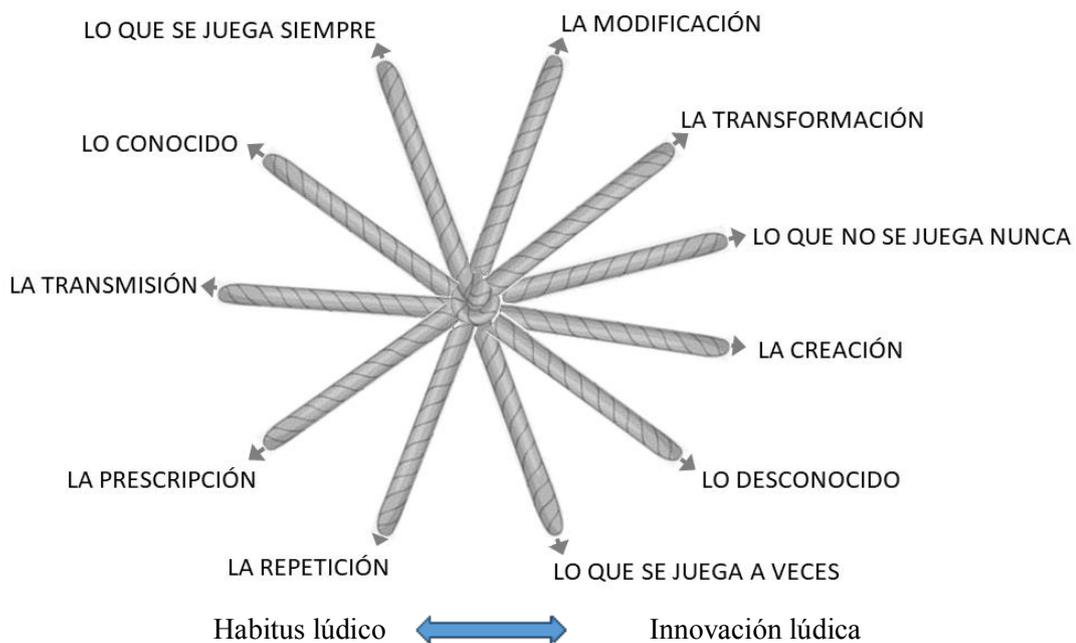
Menos posibilidades de aparición  $\longleftrightarrow$  Más posibilidades de aparición

Gráfico de la red “posibilidad de ser del juego”. Elaboración propia.

En esa red, si el hilo de la restricción tuviera más fuerza que el de la posibilidad, el nudo se correría hacia un costado, hacia el lado donde la aparición del juego encontraría más dificultades.

La red lúdica así pensada, intentaría alejarse de los binomios de juego considerados opuestos, definidos desde la mirada binaria, “bien” o “mal”, “lo que se puede” y “lo que no se puede”, “lo conocido” y “lo desconocido”, porque aun reconociendo que estos pares sirven para comprender y tensionar, en la realidad no son taxativos ni permanentes. Se pueden considerar como fuerzas multidireccionales en constante disputa, que tienden a uno u otro término, pasando por un amplio espectro de posiciones intermedias e, incluso, relativizado por otras tensiones que se ponen en juego al mismo tiempo y donde la estabilidad es temporal.

Pero la red no es solo una, sino una sucesión de superposiciones de tramas diferentes. Si se considerara la red de **constitución de los juegos**, ella podría configurarse del siguiente modo:

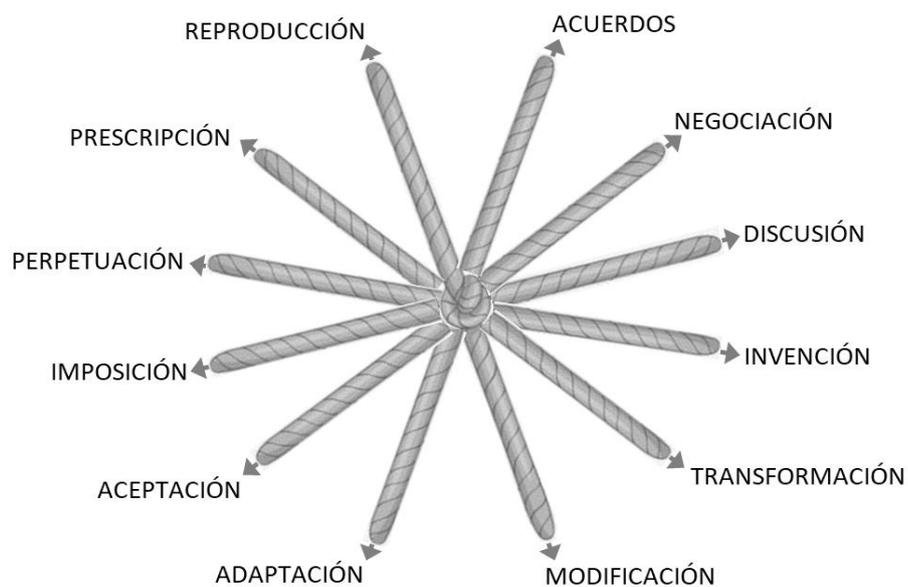


Habitus lúdico  $\longleftrightarrow$  Innovación lúdica

Gráfico de la red de “constitución del juego”. Elaboración propia.

En esta red, si la tensión recayera en lo conocido o la transmisión, el juego se asentaría más sobre el área del **habitus lúdico** o profundizando el conocimiento de los juegos más conocidos o practicados (sobre el lado izquierdo del gráfico); en cambio, si esa tensión tirara hacia la creación o lo desconocido, el nudo se acercaría hacia el lado de la **innovación lúdica**, extendiendo el conocimiento hacia otras áreas del universo lúdico (sobre el lado derecho del gráfico).

A modo de un nuevo ejemplo, si la red se refiriera al **modo de constitución de las reglas del juego**, podría graficarse así:



Mayor posibilidad de acatamiento y/o reproducción  Mayor posibilidad de decisión y protagonismo

Gráfico de la red sobre el “modo de constitución de las reglas del juego”. Elaboración propia.

De manera similar, las reglas podrían configurarse/definirse ya sea tendiendo al área de mayor protagonismo y posibilidad de decisión sobre ellas (lado derecho del gráfico), o hacia el lado del acatamiento y/o reproducción de las mismas (lado izquierdo del gráfico).

Se podría continuar tomando muchos otros aspectos del juego para analizar a través de la red lúdica. La complejidad radica en que esas tramas no están aisladas, sino superpuestas e interconectadas unas con otras, constituyendo un tejido denso de hilos y tensiones, entrecruzamientos y nudos, que por un lado le brindan consistencia y por el otro, la existencia constante de cambio y modificación. Las redes lúdicas bidimensionales se combinarían, superpuestas, entrelazadas, configurando un sistema lúdico multidimensional que intenta explicar el entrecruzamiento, comunicaciones, interconexiones entre las diferentes redes lúdicas.

Este sistema de redes lúdicas no solo permite analizar los diferentes elementos constitutivos del juego en situaciones espontáneas, sino también en las propuestas lúdicas generadas en ámbitos educativos. Un análisis de lo que se pone en juego en estas redes y sistemas lúdicos permitiría al/la PEF revisar, cuestionar y replantear o fortalecer algunos de esos aspectos. En algunos de esos hilos, la intención e intervención del/a PEF es central y debiera tener en claro hacia dónde dirigir u orientar esa tensión.

### **G. Los saberes sobre el juego y otros saberes del/la PEF**

Sería omnipotente querer enumerar todo lo que debería saber un/a PEF para abordar el juego como contenido porque aún no se sabe todo sobre el juego, sobre lo lúdico, sobre los procesos y experiencias lúdicas, entre otros aspectos que aún no se han nominado. Y es probable que nunca se concluya esa construcción del saber porque constantemente las prácticas lúdicas se van renovando y transformando. Lo que sí se puede afirmar es que se debería poseer saberes sobre el juego que permitan abordarlo desde el respeto por sus rasgos y procesos, así como potenciarlo, estimularlo, multiplicar sus posibilidades, para en definitiva continuar produciendo una cultura lúdica. En este sentido, se podrían realizar algunas consideraciones para tener en cuenta.

El/la PEF que aborde el juego como contenido tendría que estar preparado para la incertidumbre, la sorpresa y lo impredecible, porque el juego es eso. Ello no significa que sea un/a improvisado/a, muy por el contrario, debería poder planificar un proceso tentativo y, al mismo tiempo, estar preparado para enfrentar, orientar o solo dar cabida a las contingencias, las modificaciones y desarrollos no previstos, originados en los procesos lúdicos particulares de cada grupo. Algunas ideas desarrolladas a continuación intentan dar cuenta de ello.

### **H. Multidireccionalidad**

La multidireccionalidad es una característica que hace referencia a varios aspectos en el juego. Por un lado, a las relaciones e influencias de los/as actores en juego. Todos los rasgos del juego se modifican con la aparición activa de un otro. Es un otro quien posibilita la construcción de lo lúdico, de la experiencia lúdica, distinto del uno sin el otro ya que la percepción, la vivencia, el sentir, no es igual siendo uno solo que siendo uno con el otro. Lo lúdico se define de otra forma, se modifica. Por ejemplo las reglas: aún las conocidas, a partir de la mirada, las interpretaciones y las acciones del otro modifican su aplicación y control. Si no están definidas, el proceso de definición implica un compromiso personal de cada uno/a de los/as jugadores/as, tal vez en diferentes grados. No es lo mismo el/la que sabe que el/la que

no sabe, el/la que tiene experiencia, el/la que tiene poder, el/la que es más grande o más hábil; las cualidades que configuran al otro definen la situación de uno mismo con el otro, al mismo tiempo que los rasgos definitorios de uno lo hacen con el otro. La estructura misma del juego puede ser modificada, al igual que su sentido, su desarrollo, incluso su finalización. Hasta lo más íntimo de cada ser, en esa experiencia lúdica, es “afectado” (Skliar, 2010) por el otro. Estas influencias que afectan a cada uno, son multidireccionales.

El ejercicio de un poder originado en el dominio de algún saber lúdico puede ser asumido por quien sabe algún juego nuevo, propone una nueva variante o una transformación radical, quien invita a jugar u organiza el grupo, como unas de tantas fuentes de origen del poder. Esa influencia también posee múltiples sentidos y direcciones, orígenes y destinatarios/as. Por momentos, o en algunos grupos, el poder es ostentado predominantemente por alguien. En otros, la asunción del poder es temporal para luego, antes o después, permitir que otros/as puedan asumir ese rol. Ese poder originado en el saber lúdico, compartido, alternado y/o distribuido generaría la multiplicación y potenciación de posibilidades diferentes en el juego, al aumentar la participación protagónica de más jugadores/as. Y lo interesante es eso: la posibilidad del ejercicio del poder por parte de cada uno/a de los/as integrantes del grupo (o al menos, de más de uno), en algún momento, repartido y solidario con los demás.

Los intercambios lúdicos y las comunicaciones que posibilitan la génesis, la gestión, la transformación del juego, son constantes. A veces predominan en una dirección y sentido, especialmente cuando alguien enseña a otro/a algo. Esto podría suceder cuando el/la PEF es quien enseña un nuevo juego, una nueva estructura. También podría ser un familiar y, como sucede frecuentemente, un/a niño/a. En este último caso, esa instancia podría revertir la relación de asimetría donde el/la PEF frecuentemente posee el saber. La existencia de múltiples direcciones y sentidos -simultáneos y/o sucesivos- de esos intercambios y comunicaciones, sería también otra característica.

En cada proceso lúdico social los/as jugadores retoman saberes y experiencias previas para volver a “jugarlos”, resignificarlos en otros contextos y con otras personas. La valoración de esos saberes, al generar el espacio de escucha y propuesta, reposiciona a quien lo propone o lo enseña. La expresión de ese saber se reconfigura al ser socializado y rejogado en un ámbito, tiempo y grupo de personas distinto, generando cada vez una situación única e irrepetible. Esos saberes nuevos o “remixados” que toman múltiples direcciones, quedan al resguardo y a disposición para poder generar nuevas situaciones de juego.

## I. Multiposibilidad

La multiposibilidad expresa la gran potencialidad, no solo en calidad sino en cantidad de saberes lúdicos, formas de abordaje, de interpretación, de intervención, de construcción, etc. En el proceso, las decisiones del/a PEF para abordar el juego, pueden ser varias:

- impidiendo, disciplinando, controlando;
- permitiendo, consintiendo, acompañando;
- promoviendo, azuzando, estimulando.

En el mundo lúdico nadie es poseedor de un saber único del juego o mejor dicho, cada uno sabe cosas diferentes. Todos saben algo sobre el juego, algunos mucho, otros menos; muchos saberes son compartidos, construidos con los otros, en cada momento de encuentro, de socialización e intercambio, como un puente que une y amplía fronteras; otros son únicos, saberes particulares de cada sujeto, de cada jugador/a. Esto se convierte en un verdadero desafío para el/la PEF ya que no es el único poseedor del saber lúdico, por lo que lo ubica en una situación de desconcierto al momento de generar procesos de producción y construcción de ese saber. La diferencia podría radicar en los niveles o aspectos del saber. El/la PEF tendría que conocer a un nivel del *macro saber lúdico*, algunas/muchas estructuras lúdicas y cómo modificarlas, para salirse de ellas; cómo se construyen los componentes de los juegos, las reglas, los espacios, las ficciones, los roles, para acompañar los procesos y despertar nuevas perspectivas; los mensajes, valoraciones y significaciones que expresan-constituyen cada juego, los intercambios y procesos lúdicos posibles, tratando de imaginar aquellos que no imaginamos o parecen imposibles, en la misma línea de jugar con la imaginación. Al mismo tiempo, esos saberes se tendrán que combinar con otros, aquellos saberes lúdicos particulares a cada grupo. Para poder constituirlos, es necesaria una metacognición, una actitud y capacidad indagatorias, de constante aprendizaje, que pueda comprenderlos en esa particularidad y, al mismo tiempo, en la singularidad de cada situación lúdica.

En la misma línea, esa multiplicidad de saberes y formas de constituirlos, confronta al docente con el compromiso de recuperarlos, de despertar los dormidos, de azuzarlos o provocarlos, de extenderlos más allá, lejos de una actitud cómoda y sumisa. El desafío está en pensar un proceso que constituya saberes que se salgan de los moldes impuestos, que se rebelen a lo predeterminado, que sean insolentes del “deber ser”, que sean aventureros para animarse a ir más allá, que sean creativos para imaginar lo impensado, curiosos de lo desconocido, saberes cuestionadores de lo que siempre es. Más complejo es lograrlo pero el solo hecho de pensarlo, es el inicio de ese camino.

Desde esta perspectiva de la multiposibilidad, el juego presenta infinidad de abordajes y enfoques: la reproducción y transmisión de pautas culturales, al mismo tiempo que podría

transformar o crear algunas nuevas. La construcción del juego en la clase se puede abordar en un vaivén constante entre lo conocido y lo desconocido, lo habitual y lo diferente, lo estructurante y lo desestructurado/desestructurante, en múltiples formas de definir y constituir los juegos y/o las propuestas lúdicas. Quedan librados al poder de la imaginación y creatividad de cada PEF y al proceso particular que se constituye en cada grupo, los caminos que se andarán en ese mundo de posibilidades. Aun cuando la incertidumbre de lo que será al salirse de lo previsto o de lo planificado, resulte terreno inseguro para algunos/as, el recorrido vale la pena. Si se puede comprender qué aspectos y de qué manera se pueden generar disparadores, aprovechar emergentes que surjan, capitalizar también los conflictos que asoman, se pueden continuar multiplicando posibilidades.

Es probable, que para ello el/la PEF tenga que salirse del rol de “lo sabe todo” para pasar al rol “sabe algo y puede aprender más” a partir de las situaciones propiciadas por los/as jugadores/as en el juego. La intervención del/la PEF se centraría menos como un maestro que sabe y más como un maestro ignorante (Rancière, 2003); menos como un/a PEF que enseña y más como un jugador creativo y problematizador que invite a jugar nuevos juegos, resolverlos de diferentes maneras, presentar distintos desafíos, donde la pregunta azuce esos procesos lúdicos. Se transformaría así en un creador de instancias de juegos y jugares, un despertador de pasiones, un convincente invitador a jugar, un preguntador incansable, un festejante efusivo de los descubrimientos lúdicos, un buscador de las innovaciones y propuestas, un dubitativo frente a las seguridades y certezas del juego, un motor contagiante de otros/as jugadores/as.

## **J. Procesos sinuosos, diversos y divergentes**

Como todo proceso no es lineal y simple como suena al leerlo: está plagado de demoras, dificultades y limitaciones que son parte del mismo. Usando una metáfora lúdica, hubo saltos y corridas, desvíos y nuevos terrenos recorridos, antes inexplorados, áreas fangosas que frenaron el ímpetu con el que se avanzaba solo para disfrutar, conocer o concentrarse en otros aspectos del juego, los procesos, las producciones y las experiencias lúdicas. El proceso lúdico, muchas veces fuera de la lógica de fases consecutivas, ordenadas y homogéneas, recorre otros tiempos y otros modos, a los que el/la PEF se debe adecuar. Es probable que los/las PEF planifiquen con cierta gradualidad y lógica, pero es menester reconocer que eso no se produce así, tal cual, y que es la capacidad y saberes del/la PEF lo que permite identificar ese proceso particular a cada grupo y a cada juego, para acompañarlo.

Pensar en el juego como un devenir lineal, sin sobresaltos, idas y venidas, tensiones y discusiones es una ficción. El juego es también conflicto. Conflicto que es parte de lo

dialéctico del proceso grupal (Souto de Asch, 1993) donde las diferencias, las oposiciones, los cambios, los antagonismos, las tensiones, siempre están presentes en mayor o menor medida. Allí se anudan aspiraciones, ideas, motivaciones, sentimientos, que se enfrentan, se atraviesan; que disputan en el juego un sinnúmero de aspectos. Pero no solo la existencia del conflicto en el sentido social, sino también a nivel personal cuando aparecen pugnas contradictorias, la lucha entre el desconocimiento y la necesidad de saber, el enfrentamiento entre hacer lo que se sabe y/o se hace siempre y el aventurarse a hacer algo diferente. El conflicto también es motor de la renovación lúdica. Es constituir algo con alguien desde la alteridad, desde esa combinación no siempre fluida de las perspectivas devenidas en deseos, experiencias y saberes previos que tensionan o tiran, a veces hacia el mismo lado, a veces hacia direcciones o sentidos diferentes. Es la trampa surgida, la situación imprevista que hay que resolver; es la discusión por una regla, es el reparto de los roles, es lo que sigue en la secuencia lúdica, es el ganar o el perder, el sentir la frustración y también la excitación de seguir jugando, es lo inesperado que fue resuelto y lo esperado que se intenta modificar para que vuelva a sorprender. Es aquello que incomoda para pensar una variante, o lo que siempre es que se quiere cambiar. El conflicto lúdico saca de la seguridad de lo que el/la jugador/a sabe y domina y lo/a confronta con nuevos desafíos, nuevas invenciones. También desequilibra, desestructura, y por ello se genera algo diferente, para luego volver a ser dominado y, por consiguiente, equilibrado y cómodo. Si el conflicto no aparece el juego no se renueva, se queda en la rutina que luego aburre, desmotiva, se repite, y finalmente se abandona o invita a la transgresión. Pero el conflicto debe poder ser superado por los/as jugadores para que no se instale la desazón, el sentimiento de incompetencia y, por último, el abandono. Conceder momentos de seguridad, de dominio sobre el juego que permita disfrutar de esa situación superada, es necesario para fortalecer los saberes y experiencias lúdicas, la propia transformación del sujeto a partir de todo ese proceso que logró una situación estable. Eso permitirá un nuevo desafío, que un nuevo conflicto aparezca para renovar el juego.

### **K. Praxis lúdica**

A partir de estas intenciones y condiciones expresadas, en el marco educativo se intentaría promover una praxis lúdica, entendiendo “praxis” en el sentido freiriano como proceso de acción y reflexión mediada por la palabra (Freire, 1970), como una praxis que permite interpretar críticamente el juego y como consecuencia, poder transformarlo. Ello es posible a partir de una concientización que implica un conjunto de ideas para interpretar el mundo y expresarlo, con múltiples lenguajes que al mismo tiempo toman forma de acción. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción (Streck, Redin, & Zitkoski, 2008). La dialogicidad y la

problematización atraviesan y constituyen también esta praxis. En el marco de este trabajo, la praxis lúdica resulta de entenderla en el marco histórico y cultural, al mismo tiempo que se la sitúa en el contexto personal, grupal y comunitario (o institucional). Resulta asimismo de considerarla como:

- una producción, en el sentido de (re)producción, de transformación y también de creación lúdica.
- expresión y ejercicio de libertad.
- constituyente del sujeto, su identidad, su historia.
- una posibilidad de identificar, problematizar y modificar el colonialismo lúdico, las imposiciones, homogeneizaciones y dominaciones.
- una construcción y aprendizaje con el otro, en el grupo, en la comunidad.

La praxis lúdica toma forma en el marco de una educación liberadora y problematizadora. Fuera de ella, la naturalización y la internalización de ciertas imposiciones o condicionamientos dificulta los procesos de identificación de esas limitaciones. Por ello, es necesaria una constante revisión y cuestionamiento para no caer en dogmatismos, en la domesticación y la sumisión, sino de despertar dudas y nuevas posibilidades, para abrir espacios de palabras y también de escuchas, de disidencia, de discusión y de intercambio.

La palabra convertida en diálogo, posee el poder de procesar y expresar los saberes para discutir, para disentir o para acordar, para proponer y modificar, aun cuando también lo tiene para agredir, para silenciar o manipular. Es necesario redistribuir el poder de la palabra a los/as propios/as jugadores/as. Una de las formas de hacerlo es mediante la pregunta, potente recurso para abrir el diálogo porque espera una respuesta, porque puede restaurar la voz del silenciado, del que no se anima a hablar o a jugar, estimula a pensar, o al menos a buscar algunas respuestas, expresa el interés por lo que el otro tiene para decir, para compartir, intercambiar, incluso invita a revisar, cuestionar, problematizar. Propone un desafío, un nuevo universo lúdico por recorrer.

### **8.7 Invitación a recorrer el universo lúdico y a divagar un poco...**

Como un juego de representación con el permiso lúdico, la invitación se extiende a recorrer ese universo lúdico desconocido. El juego, en sus inicios se limita a lo cercano, a lo propio, en ansia del descubrimiento de la interioridad. Por momentos se restringe a lo cotidiano, a lo seguro, a veces repetitivo; en otras, audaz hacia lo desconocido. En este viaje, al explorar nuevos espacios como la escuela, el club o cualquier otro ámbito, se descubren otras personas diferentes, de diversas edades y con historias distintas, que abren nuevas perspectivas del mundo lúdico: se comparte con otros, se prueban nuevos juegos, se revelan

otras posibilidades, otras miradas, otros “haceres”. En ese espacio, existen caminos ya trazados de antemano, instituciones significativas con gran poder y presencia en la vida de cada sujeto, recorridos que se transitan cotidianamente y otros que uno se anima a transitar por primera vez. Así como esas instituciones innegables, esos caminos asfaltados y transitados mil veces, una porción del universo lúdico se refleja en esos juegos “recontraconocidos” y practicados, predominantes, convencionales y tradicionales, los juegos deportivos, competitivos o los infaltables juegos de persecución.

Cuando uno tiene el coraje y el tiempo, la curiosidad y la audacia asoman, se anima a viajar a lugares nuevos: algunos muy turísticos y otros casi inexplorados. En cada lugar, existen personas, culturas, naturaleza, autopistas, callejuelas de tierra, e incluso senderos que hay que ir abriendo en medio de la maleza. Cuando uno se anima a aventurarse en estos viajes, el juego, las propuestas lúdicas, llegan a diferentes lugares haciendo diferentes recorridos: algunos más guiados, otros más salvajes, todos válidos en pos de la experiencia lúdica viajera. Aparecen los juegos cooperativos, conocidos solo por algunos/as, y también aquellos de los pueblos originarios, que se pueden pensar como un territorio casi inexplorado. Aparece el abordaje de las reglas, con frecuencia planteado no siempre del mismo modo. También surgen los roles en los juegos, casi no explicitados ni reconocidos como posibilidad. Los juegos tradicionales, surgen como un tema que todos conocen, pero que al momento de plantearlos se descubre cuánto se desconoce; y lo interesante, son esos nuevos caminos que se construyen para transitarlos. Muchos caminos se cruzan, se encuentran, como lo hacen el juego tradicional, las reglas y los roles, pudiendo abordarse todos en un mismo proceso, en un mismo recorrido.

Pero el mundo no queda allí: quedan lugares lejanos donde casi nadie llega, recónditos, sin camino alguno o donde la senda se construye solo al caminar. En esa audacia de explorar o construir nuevos caminos, y por qué no, nuevos lugares, aparecen los juegos motores simbólicos, la construcción de los autos y la pista para jugar en el hall, el *frisbee* que en medio del juego se escapa al techo. Sin descontar que algunos caminos ni siquiera se sabe a dónde conducen, cuando el horizonte es la meta, sin saber a dónde se llegará; allí aparece el juego inesperado, el disparador que genera un proceso o una situación lúdica imprevista. Cada paso, cada avance, cada desvío, dan cuenta de los procesos lúdico, y en ellos como marcas, como tatuajes que se impregnan en la piel, las experiencias lúdicas transforman y constituyen a cada jugador/a. Como viajeros o exploradores lúdicos los/as PEF diagraman un viaje para hacer, invitando a los/as estudiantes, jugadores/as todos/as, que completan y concretan las decisiones/acciones de ese recorrido.

Y en esa aventura, se sabe que el universo no termina aquí, en este mundo. Porque si se levanta la mirada cientos de planetas, planetoides, asteroides y estrellas, dan cuenta de un universo infinito a los ojos humanos. Un universo lúdico que aún es desconocido, que aún no se ha creado, que no se ha pensado, queda allí, a la espera.

En esta irreverencia lúdica, que intenta reconectar la mirada académica con lo lúdico, se dejan las puertas abiertas, para salir y entrar, para preguntar, para volver a mirar...

## **8.8 Llegando al final...**

En un remolino de vaivenes, de críticas y de pasiones con respecto al juego en la EF, es un desafío que prueba el escaso equilibrio entre el respeto por la libertad y el condicionamiento de la educación, la estructura y la variación de las formas, entre los deseos y las racionalidades, entre las rutinas y las innovaciones, entre los hábitos y los desafíos de transgredirlos o modificarlos. Es como caminar en la cuerda floja, en constante posibilidad de caer, y que todo pierda gracia y sentido. O tal vez, en esa tensión, en la posibilidad de caer y de no hacerlo, es que se encuentra la gracia.

El abordar el juego como saber se aleja de la idea de acumulación de conocimiento, de reproducción o incluso del dominio de un conocimiento particular, definido por la ciencia o por el ámbito académico. Se aleja también de la idea de productividad o de un saber productivo, un saber que sirva para algo más que jugar porque se centra en eso: jugar. Se enmarcaría de este modo en una idea de no capitalismo del juego. Propone no solo construir los propios aprendizajes sobre esos conocimientos determinados y digeridos por la ciencia, sino también a producir sus propios saberes. Se reconoce la experiencia como fuente del saber y a cada sujeto en interacción con otros como productores directos de ese saber. La conciencia y el desafío de transitar la producción de los propios saberes podría ser una alternativa educativa a una modernidad líquida (Bauman, 2002) que se caracteriza por lo mutable, lo efímero, lo impredecible en constante renovación. El saber del juego no busca aportar para conseguir un mejor ciudadano, un mejor trabajo, ni desarrollar estrategias cognitivas para pensar mejor, o poseer una mejor disponibilidad corporal; tan solo busca producir saberes propios, de cada sujeto y cada grupo -en este caso lúdicos-, a partir de experiencias que marcan y constituyen y, esencialmente, en un proceso plagado de emociones.

La necesidad de distanciamiento para analizar el juego ha sido difícil, y en algún momento imposible, porque las prácticas y decires están atravesados por la pasión, por el afecto, por el reconocimiento a quienes las originaron; por los propios deseos y esencialmente, por todas las reflexiones e ideas generadas, los cuestionamientos que desestructuran y hacen tambalear todo lo conocido. El solo hecho de pensar el juego en la EF, con mayor o menor fundamento,

con mayor o menor coherencia, ha sido trascendental en mi vida, no solo como investigadora sino como PEF. Ha sido un canto a la profesión que he elegido y volvería a elegir, una esperanza que invita a continuar. Es imposible, al menos para mí, en mi restringida expresividad, en la limitación de las palabras, en la autocensuras de los divagares, expresar todo lo que ha generado este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir el oficio*. Rosario: Laborde libros.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. (. Perenaud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (págs. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Argüello Ospina, C. (2010). El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 141-157. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058545.pdf>
- Auciello, F. (1997). *Juegos, jugadores, juguetes...* Córdoba: Alción.
- Baquero, S., Caicedo Ortiz, J. A., & Rico Noguera, J. C. (Septiembre-Diciembre de 2015). Colonialidad del saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis político*(Nº 85), 76-92. Obtenido de [www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a04.pdf)
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bonetti, J. P. (1995). *Juego, cultura y ...* Montevideo: Eppal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Velez Sársfield.
- Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brougère, G. (jul/dic de 1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 24(2).
- Brown, G. (1998). *¿Qué tal si jugamos otra vez...?* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cañeque, H. (1998). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carral, M. F. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar y*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 6 de

- Enero de 2014, de  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf>
- Caruso, M., & Dussel, I. (1997). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar a educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeusz.
- Cerutti Guldberg, H. (2009). Intelectuales, ideas e identidad en nuestra América. *Historia Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História, 14(2)*. Recuperado el Enero de 2017, de <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/9563/6616>
- Césaro, A. (2009). *Identidades en juego*. La Plata: Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.438/te.438.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.438/te.438.pdf)
- Cesaro, R. (2013). Los juegos de pueblos originarios como propuestas lúdicas en la Educación Física escolar. Perspectivas interculturales para el debate. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata.
- Chami, L., Lelli, S., & Nakayama, L. (2003). La construcción de las reglas en los juegos infantiles. *Tesis de Licenciatura en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto*. Córdoba.
- Chaparro Lillo, J. (2010). *El juego como metáfora de libertad y responsabilidad. La ética hermenéutica de Gadamer*. Valencia: Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia. Obtenido de [www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52085/chaparro.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52085/chaparro.pdf?sequence=1)
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coppola, G. (1996). Juego y Construcción de aprendizajes: acuerdos y contradicciones. *III Encuentro Internacional Juego, Aprendizaje y Creatividad*. Santiago: Fac. de Cs. De la Educación – Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad. En R. Crisorio, & V. (. Bracht, *La Educación Física en Argentina y Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al margen. Recuperado el 18 de marzo de 2016, de Viref. Biblioteca virtual de Educación Física: [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/educacion\\_fisica/ef\\_i\\_dentidad.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/educacion_fisica/ef_i_dentidad.pdf)
- Crisorio, R. (s.f.). El cuerpo y las prácticas corporales. *El Monitor*.
- Crisorio, R., Rocha Bidegain, L., & Lescano, A. (. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Universidad de La Plata.
- D'Elorio, G., & Arana, M. (2016). *Escuelas, Familia y ciudadanía*. INFOD. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos, Buenos Aires:: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1997). *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Inde.
- Díaz Vega, J. L. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Mexico: Trillas.

- Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones*(24), 17-34.
- Falcon, M. I. (2008). Anotaciones sobre identidad y "otredad". *Revista electrónica de Psicología Política de la Universidad Nacional de San Luis*. Obtenido de [www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08\\_01.pdf](http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf)
- Finnegan, F., & Serulnikov, A. (2015). *Investigación y políticas socioeducativas*. IPSE, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. Crisorio, & C. (. Escudero, *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber*. (págs. 191-197). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- García Blanco, S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *apunts EDUCACIÓ FÍSICA Y DEPORTES* , 82-89.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 4-18. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.2.2016.02>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2012). *Diseño curricular de la educación primaria 2012 - 2015*. Córdoba: Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*(4). Obtenido de [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)
- Hernandez Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inbde.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptitsta Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Keller, H. (2011). Juegos y deporte de los guaraníes de Misiones, Argentina: Notas etnobotánicas complementarias. *Bonplandia. Revista del Instituto de Botánica del Nordeste*, 20(2), 231-249. Obtenido de [http://ibone.unne.edu.ar/objetos/up/documentos/bonplandia/public/20\\_2/231\\_249.pdf](http://ibone.unne.edu.ar/objetos/up/documentos/bonplandia/public/20_2/231_249.pdf)
- Kopelovich, P. (2015). (Con)tenido en la escuela. En Ron, O. y Fridman, J. *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos* (p. 47-58). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, & C. (. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- Leif, J., & Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley Nacional N° 26061 (2005) de *Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes*, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires, 26/10/2005.
- Ley Nacional N° 26206 (2006) de *Educación Nacional*, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires, 28/12/2006
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendez Gimenez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de la Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Mengo, R. I. (2004). El discurso como acción social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58), 1-8. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81975811>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, S. d. (2009). *Programa Provincial Jornada Extendida Educación Primaria*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trilla.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar Teoría y Práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-238). Barcelona: Gedisa.
- Nella, J. (2009). El Juego. Un contenido inútil. En R. Crisorio, & M. Giles, *Estudios Críticos en Educación Física, colección Textox Básicos*. La PLata: Al margen.

- Nella, J. (2011). *Qué le agrega la Educación Física al juego? : La búsqueda del saber jugar (Tesis de Maestría en Educación Corporal)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>
- Ofèle, R. (1999). Los juegos tradicionales y su proyección pedagógica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 4(13).
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa : Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>*. Naciones Unidas. Recuperado el 2015, de <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Orlick, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asunción: Unicef.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2003). El jugar como acto "inútil". *Revista Digital de Educación Física y Deportes, Año 9(60)*. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/>
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! *Revista Educación física y deporte • Universidad de Antioquia*, 31-39. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/299-821-1-PB.pdf>
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquen: Educo.
- Pavía, V. (2013). Cavilaciones sobre los modos de jugar desde la perspectiva del derecho. *Revista Rayuela*, 186-191. Recuperado el 2016, de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/22.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó/Colofón.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pineau, P. (2015). *Módulo Educar Hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos. Instituto Nacional de Formación Docente, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos.*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. . Obtenido de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. 5 lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

- Rivero, I. (2008). Juego y Jugar. En la Educación Física que viene siendo . *Tesis de la Maestría en Educación y Universidad*.
- Rivero, I. (Abril de 2009 ). El juego en las planificaciones de Educación Física. *Revista Digital Educación Física y Deportes, Año 14(131)*. Recuperado el Agosto de 2012, de Revista Digital de Educación Física y Deportes: <http://www.efdeportes.com/>
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores (Tesis doctoral)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de [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*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ron, O., & Fridman, J. c. (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Rozengardt, R. (2006). Acerca de los contenidos de la Educación Física escolar. *Revista Digital efdeportes, 11(100)*. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd100/efe.htm>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2010). *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancia Imágenes, 10(2)*, 83-91. Recuperado el 2014, de [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQpvONGq3PAhWCiZAKHWe5COYQFgghMAA&url=http://ps%3A%2F%2Fdialecto.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4222607.pdf&usq=A FQjCNGI72rufv\\_ISejxpzGx\\_cB4Q98ePA&bvm=bv.13370052](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQpvONGq3PAhWCiZAKHWe5COYQFgghMAA&url=http://ps%3A%2F%2Fdialecto.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4222607.pdf&usq=A FQjCNGI72rufv_ISejxpzGx_cB4Q98ePA&bvm=bv.13370052)
- Sarlé, P. (2014). *Juego y espacio. Ambiente escolar y ambiente de aprendizaje*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos - Unicef.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad de La PLata.
- Serra, M. S., & Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 2015, de <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Colección: Ideas en Debate.

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (Agosto de 2002). Alteridades y pedagogías. O... si el otro no estuviera allí? *Educação & Sociedade*, XXIII(79), 85-123.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Avila.
- Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Buenos Aires: Losada.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. . Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T., & Athenea Digital. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1-7. Obtenido de <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.