

## El Cuerpo del Juego.

Aldao, Jorge Raúl; Taladriz, Cecilia; Villa y María Eugenia.

Cita:

Aldao, Jorge Raúl; Taladriz, Cecilia; Villa y María Eugenia (2014). *El Cuerpo del Juego. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/555>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/YNM>



VIII Jornadas de Sociología de la UNLP  
La Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014

**El cuerpo del Juego**

**Autores:** Aldao, Jorge; Taladriz, Cecilia y Villa, María Eugenia.

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – Argentina.

Mail: qkvilla@gmail.com

**Palabras Claves:** juego-cuerpo-espacio-tiempo-escuela.

La [...] función de las instituciones de sometimiento no es tanto  
la de controlar el tiempo de los individuos, cuanto la  
de controlar simplemente sus cuerpos...  
La [...] función consiste en hacer que los cuerpos de los  
hombres se transformen en fuerza de trabajo  
Michel Foucault

Como parte del proyecto de investigación “El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores”, desarrollado durante los años, 2012-2013<sup>1</sup> hemos realizado, como trabajo de campo, grupos de discusión y entrevistas a niños-alumnos de escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de La Plata, a fin de recuperar los *relatos* de los actores que atañen a la búsqueda de los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en la escuela. La narración de las experiencias y prácticas de los alumnos nos permitió acercarnos a los sentidos y supuestos que los mismos construyen respecto a los usos, sentidos y espacios del juego escolar, constituyendo una fuente válida de información sobre aquello

---

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

que efectivamente se hace, se siente y se piensa del juego en la escuela y una vía para la comprensión de lo que les sucede a esos actores escolares cuando lo hacen.

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

En un primer análisis encontramos que el común denominador para habilitar los espacios de juego está dado por el permiso institucional **a poner en juego al cuerpo**. Los relatos de los niños refieren a que cuando se instala un clima de juego, éste está en consonancia con una activa participación de la práctica corporal. La práctica lúdica parecería “necesitar” de un compromiso ineludible del cuerpo y el espacio para poder desarrollarse, a partir del “permiso” y la predisposición del espacio institucional que otorgue la “visa” para que éste se desenvuelva. El espacio solo, no puede garantizar el juego, se hace necesaria la veña de la escuela para que el juego crezca como derecho y patrimonio en ese ámbito escolar y que ese mismo espacio permita que el cuerpo entre en juego.

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

Como señala Jorge Larrosa (2003) “Son las prohibiciones y las omisiones las que mejor pueden dar cuenta de la estructura de un campo, de las reglas que lo constituyen, de su gramática profunda”; así la escuela por prohibición u omisión organizaría los espacios o “no lugares” de juego escolar.

### **Espacio de juego.**

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

El espacio que se habita en el juego es un espacio diferente del cotidiano, donde se desarrolla el juego y en el que valen las reglas; “la primera de ellas es sostener una convención que

consiste en acordar consigo mismo y con los otros, poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio ilusorio, de ensoñación, en el cual el niño crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas y maneras su subjetividad.” (Fornari E., 1998). Podemos pensar junto a Chapela (2002) que las fronteras del juego en la escuela suelen ser *impermeables* y que una vez que el juego se inicia, el espacio lúdico se vuelve un *coto cerrado*, en el cual la población que ha quedado dentro tiene la condición de haber sido “iniciada” cual ritual sagrado. Los niños tienen infinitas maneras de construir territorios imaginarios, dentro y fuera de los espacios convencionales, pero tal cual nos han dicho los niños en las entrevistas, propiciar el juego es proteger activamente los espacios, que no significa poner la seguridad del espacio como pretexto para prohibir el movimiento y el juego, sino habilitar un espacio seguro donde sea posible jugar. Como expresa Michel De Certeau, los "lugares" no son opuestos a los "espacios"; de la misma forma que los "lugares" a los "no lugares". El espacio, para él, es un "lugar practicado", "un cruce de elementos en movimiento", son los caminantes son los que transforman en espacio la calle geoméricamente definida como lugar por el urbanismo. Así en los espacios escolares encontramos distintas culturas que interactúan en el espacio de las clases de Educación Física, procurando identificarlas en aquellas prácticas que son planteadas como juego, en la participación de los alumnos en los juegos (sea como sea que la efectivicen) y en aquellas actividades que no son planteadas como juego pero que son jugadas por ellos. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas ante las propuestas de juego en las clases de Educación Física y cuyo influjo real, presiona en la construcción de los sentidos del juego. De esta manera, el espacio (tal como lo plantea De Certeau), nos permite entender como el espacio se configura en una categoría necesaria para entender la cultura escolar.

### **En la escuela estamos todos.**

Retomando el trabajo de campo realizado, los niños manifiestan que la escuela como tal, les ofrece el beneficio de poder estar “todos”, desde donde se puede vislumbrar e interpretar la necesidad implícita en el juego de compartir con otros. Este “todos”, hace referencia a que la

escuela habilita un espacio de encuentro, encuentro con otros, que facilita el desarrollo del juego.

En este sentido es preciso dar cuenta de la importancia que esta dimensión social, encontrada en los grupos de discusión, reviste para poder pensar al juego desde un lugar donde no es habitualmente abordado. Las principales ideas sobre el juego infantil han tenido a la psicología como disciplina central y en nuestro caso, la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en estos aportes, clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso. Las principales teorías sobre el juego de los pasados cien años suponen que él es, primariamente, un instrumento de progreso individual. Así, dan cuenta de ello numerosas investigaciones definiéndolo como excedente de energía, ejercicio preparatorio, recapitulación, catarsis, aprendizaje, asimilación, elaboración, etc. Son pocas las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales. Entre estas investigaciones rescatamos el enfoque de Elkonin, discípulo de Vigotsky, para quien el juego de roles, es de origen social y no surge espontáneamente sino gracias a la educación, siendo que la interpretación del papel es el aspecto central y el que nuclea a todos los otros aspectos. Resulta fundamental para el autor poner de manifiesto que mediante el juego las generaciones más jóvenes entienden y reconstruyen las actividades e interacciones con los adultos. Elkonin expresa ésta idea diciendo: “Así, el fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, *sino las relaciones que las personas* entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación asumida por el niño, son precisamente el papel y las acciones ligadas orgánicamente con él las que constituyen la unidad del juego” (Elkonin, 1980:38).

Complementariamente Sutton Smith da cuenta que “si miramos al juego históricamente o antropológicamente es mayormente una cuestión de observación de grupos de juego y multitudes de juego. Las formas de juego más obvias en las culturas humanas son encontradas en festivales y muchedumbres. Rara vez o casi nunca se ve individuos jugando solos” (Sutton Smith, B. 1996:30) Por tanto, la significación respecto a cada juego es construida y otorgada socialmente, no pudiendo dar cuenta de esto al basarnos en las teorías psicológicas antes citadas, dado que la mayor parte de ellas comienzan con el juego del niño solitario. En línea con lo anterior, Brougère (2013), dirá que el juego “no es una dinámica interna del sujeto sino que es una actividad dotada de una significación social precisa que, entre otras cosas, debe ser objeto de un aprendizaje”. Sin duda, que advertimos que la perspectiva de la psicología sobre

el juego, es interesante pero ha funcionado como dispositivo<sup>2</sup> y ha sesgado la mirada que la educación física ha tenido para con el juego<sup>3</sup>.

### **El cuerpo del juego.**

Los alumnos entrevistados y los grupos de discusión manifiestan una marcada referencia respecto del compromiso corporal en las actividades de juego, destacando la importancia del despliegue corporal como condición necesaria para la habilitación del juego.

En una de las escuelas investigadas en la cual los niños tienen clases de teatro dentro de la carga curricular obligatoria de la escuela, destacaron la importancia y el placer del juego tanto en las clases de educación física como en las clases de teatro y al preguntarles porqué manifestaron claramente “porque uso el cuerpo”. El juego es un productor de corporalidad (Calmels, 2007) y el cuerpo por su parte es entonces, soporte del juego en la medida que permite poner en acto lo que la imaginación genera.

En este sentido, jugar significa poner el cuerpo en escena y la escuela ha tenido para con el cuerpo una historia de olvidos (Vázquez, B; 1989) y rechazos (Denis, 1980). Si la escuela se centra más en los contenidos que en el sujeto, es evidente que el desconocimiento ha llevado a prescindir del cuerpo en los aprendizajes e incluso a reprimirlos como garantía de adquisición de estos, dando lugar a una escuela “descorporalizada”; el “trabajo escolar” encuentra entonces su par antagónico en el juego (Vázquez, B., 1989).

Sin embargo podemos advertir, que el trabajo pedagógico con los alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo, y que este trabajo es la base y condición de los demás aprendizajes. El cuerpo está presente en la escuela, y su misma omisión delata su presencia. Para Milstein, D. y Mendes, H. (1999:17): “este tipo de trabajo pedagógico se vuelve visible y posible de explicitar desde una perspectiva conceptual que de cuenta de la producción social de los sujetos a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes y en particular de la producción social del alumno a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño, bajo la forma de *orden escolar*”.

---

<sup>2</sup> Entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2004: 158).

<sup>3</sup> La Psicologización del juego como dispositivo ha formado parte de las conclusiones surgidas del Proyecto de Investigación “El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas” (2008-2010). Véase en Memoria Académica, FaHCE-UNLP.

Las dificultades entonces para reconocer este tipo de presencia, guarda estrecha relación con la forma en que se comprende el cuerpo, dado que el cuerpo en este sentido no es una categoría central para entender las prácticas sociales en general y las prácticas pedagógicas en particular. El juego no puede escapar del corsé del orden escolar, sin embargo encuentra sus espacios para escaparse, mezclarse y sorprenderse durante los tiempos escolares.

Los niños entrevistados en distintos grupos de discusión y sobre todo en una escuela en la que desarrollan la actividad de teatro, confieren al cuerpo un valor destacado en sus prácticas de juego en las clases de educación física como en sus prácticas de teatro, señalando: “la diferencia de Educación Física y Teatro es como que no hay diferencia, porque en EF podés salir corriendo pero en teatro como no hay lugar, simulás que corrés, en vez de tirar una pelota simulás que tirás una pelota; como que no es una diferencia”; “actuar es como jugar porque si vos decís actuar, vos decís que vos estás actuando, pero nosotros no le mostramos a alguien que estamos actuando, nosotros jugamos que actuamos”.

### **Tiempos de Juego**

Tanto el espacio, como el cuerpo, como los otros fueron definidos como los componentes destacados del juego escolar. Para que el juego ocurra, se necesita poner la realidad entre paréntesis, que el tiempo sea abierto, en el cual el destino y utilidad de este tiempo no es fijo y se puede usar para los fines que cada quien prefiera. Propiciar el juego en la escuela, significa junto a Chapela (2002), poseer abundantes cantidades de tiempo abierto, dado que la temporalidad del juego es una temporalidad muy distinta a otros procesos. Jugar requiere pausar el tiempo y junto a la pausa dar paso a la expectativa, discontinuar el tiempo. “La continuidad borra los rituales, borra las ceremonias. En los intervalos, las pausas, las ceremonias aparecen los sentidos” (Calmels, 2007).

En el caso del juego, los rituales introductorios al juego permiten suspender el tiempo cotidiano y entrar en otra dimensión temporal que propicia el tiempo de lo lúdico, “a partir de allí todo se borraba salvo ese acontecer-obra nuestra- a la vez real e imaginaria. Y un acontecer que acontecía a su manera, con otro ritmo; el tiempo era de otro orden. Mientras estábamos dentro del juego el tiempo cambiaba de calidad. Se volvía otro. No solo porque, si construíamos una historia, podían suceder meses y años en el lapso de un minuto sino porque el propio sentimiento del tiempo vivido se transformaba”. (Montes, 2001: 37)

## Conclusiones

El juego es lo que *acontece*, es decir, que el juego no puede pensarse en abstracto por fuera de los usos culturales que de él se hacen, ya que todo jugar es un ser jugado. Decimos que “*estamos jugando*”, o “*están jugando*”, que algo sucede. Son muchas las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos. Así, cuando utilizamos el término juego en una situación particular de uso, nos dirá Wittgenstein (1999) que la identidad del término asume las características de ese registro contextual y ahí se configura todo un conjunto de significados. Desde un principio, el hecho de que un maestro, en la escuela, inicie cualquier situación de juego, se enfrenta con un gran límite que atenta contra lo que, por costumbre e históricamente, se llamó juego; es que cuando el juego entra a la escuela las reglas no tienen sólo una naturaleza privativa, exclusiva y propia del juego, al situarse éste en el contexto escolar, operan sobre él reglas convencionales propias del marco institucional. El juego es reglado por un sistema racional y consciente, planificado, coordinado socialmente, subordinado a ciertas normas. Los niños siguen entonces ya no sólo las reglas internas propias del juego sino también la finalidad objetiva de la institución escolar y del profesor que conduce el juego. Al subordinarse el juego a reglas convencionales, el niño se ve obligado a conducirse también de manera racional y consciente de una práctica que al principio es voluntaria y guiada por lo emotivo.

La escuela no incluye los juegos, comprendidos los motores, de ninguna manera. Es cierto que la pedagogía ya no desprecia los juegos pero, las más de las veces, la escuela continúa pidiendo al juego que deje de serlo para admitirlo como contenido. Los juegos no responden a ninguna finalidad exterior a ellos, no son útiles, en el sentido de que no terminan en productos tangibles. Toda vez que una actividad se vuelve útil, se subordina como medio a un fin, pierde el carácter de juego. Si efectivamente quiere incluirlo, la escuela debe resolverse a aceptar el juego por el juego mismo, sin requerirle que sirva para nada. El juego no promueve aprendizajes específicos; es preciso reconocer que nadie juega para aprender, conceptualizar o ser más bueno. Sin embargo, el juego permite la apropiación de aprendizajes que, de lo contrario, seguirían siendo externos a la inteligencia de los niños. Jugar es fuente de investigación, de búsqueda y creación de relaciones nuevas.<sup>4</sup>

Basil Bernstein (1990) sostiene que el mensaje pedagógico no es sólo el producto de un “recorte”, sino también supone la creación de un nuevo producto cultural, es decir, el

---

<sup>4</sup> Crisorio, R. y Giles, M. (1999) *Apuntes para una didáctica de la Educación Física en el tercer ciclo de la EGB*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As.



contenido educativo no es un fragmento del discurso científico, ni de las prácticas artísticas o culturales. El contenido educativo es algo sustancialmente diferente, nuevo: el “juego” y el “jugar” que se enseña en la escuela no es sólo una versión de lo que acontece fuera del establecimiento (plaza, club, etc.), sino que también cumple ciertos fines morales y políticos. El mensaje educativo siempre es doble: “habla” de algo específico (el juego y las reglas, la habilidad motora en la situación de juego, la negociación, etc.) mientras está “hablando” de otras cosas a la vez (la manera correcta de comportarse, lo que está permitido hacer, etc.).

El juego transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitando por un espacio y un tiempo propio del orden escolar, y que supone la aprehensión de algún aspecto de lo real, cuyo acatamiento definirá al sujeto adaptado, serio y normal, como lo expresan Milstein y Mendes (1999:69). En este sentido el juego contribuye a organizar y regular las percepciones, emociones y sentimientos, como partes de la construcción de la subjetividad de los niños/as. Por lo general es un espacio con problemáticas a resolver, lleno de tensiones, desigualdades, diferencias, exclusiones y donde se hace necesario actuar, exigir, persuadir construyendo el significado del juego y del jugar dentro del marco de la escuela, distinguiendo así el “buen jugar” o el “juego verdadero”. La escuela por tanto produce una determinada manera o modo de jugar, una manera de ser jugador y la manera de estar en esa situación o juego. Como señalan Bracht (1996) y Pavía (2008), esto refiere a la tendencia de la sustitución de lo lúdico, el jugar, por la actividad, el juego, porque ésta, en tanto unidad estructurada que regula las acciones de los jugadores, “formatea” a los alumnos/jugadores desde afuera para de esta manera poder controlarlos. Esto explica que haya sido el objeto de estudio por excelencia de las ciencias positivistas, de su gran presencia en el currículum, de la cantidad de ficheros de juegos que se han editado, de la falta de un marco teórico que nos guíe sobre una didáctica del jugar- , y del predominio en las clases de educación física de los juegos como instrumento para la enseñanza de habilidades motrices sobre los juegos en sí mismos.

Tal como fuimos describiendo en base a las entrevistas y observaciones realizadas, tanto el cuerpo, el espacio, el tiempo y la relación con los otros, actúan como condicionantes que modifican la naturaleza del juego y el jugar dentro del marco escolar; pero también el haber analizado estos condicionantes, nos han dado elementos para deconstruir la historia del cuerpo del juego en la escuela.

Como señala Carolina Escudero (2013): “La Educación Corporal entiende que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través del lenguaje” (Crisorio y Escudero 2012: 1), lo que supone, en primer lugar, que el cuerpo no es

natural ni esencial, sino histórico; sobre esa historia hay que indagar si se quiere hacer un análisis del cuerpo...”, en nuestro caso, del cuerpo del juego escolar, análisis que nos fue develado a partir de la recuperación de las voces de los actores en el espacio del juego escolar.

## Bibliografía

- Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Buenos Aires. Manantial.
- Aucielo, F. (1997) *Juegos, jugadores, Juguetes*, Buenos Aires. Alción Editora.
- Baquero, R. (2001) *El juego en la Psicología de Vigotsky*, en revista *Novedades Educativas* N° 125, Buenos Aires.
- Brougère, G. (2003) *Juego*, en Houssaye (coord. *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. Siglo XXI. México.
- Brougère, G. (2013) *El niño y la cultura*. En *Lúdicamente* año 2 N°4, Octubre 2013 Buenos Aires. Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de septiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz.
- Callois, R (1986) *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2007) *Ciclo de conferencias: “La educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Avellaneda. Pcia de Buenos Aires.
- Calmels, Daniel (2001), *Cuerpo y Saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Chapela, .L. (2002). *El juego en la escuela*. Paidós. México
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*, Madrid. Aprendizaje Visor.
- Escudero, Carolina (2013); *Cuerpo y Danza: una articulación desde la educación corporal*; Tesis de Maestría en Educación Corporal. FaHCE, UNLP.
- Fornari, E.N. (1998) *El juego: un enigma a descifra* en *Psicoanálisis APdeBA - Vol. XX - N° 2* - Disponible en: URL([www.apdeba.org/wp-content/uploads](http://www.apdeba.org/wp-content/uploads) ). Captura 12/12/2013
- Garvey, C. (1985) *El juego infantil*, Madrid. Morata.
- Larrosa, Jorge (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. La Piqueta.
- Larrosa, Jorge (2009). *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- Mantilla, L (1991) *El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno?* Estudios sobre las culturas contemporáneas, vol. iv, número 012. México, Universidad de Colima.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid; Miño y Dávila Editores.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires; FCE.
- Nella, J. y Taladriz, C. ( 2007) *¿A jugar se aprende?*, en: *Novedades Educativas*, Año 18, N° 198, Buenos Aires.

Pavía, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V., 1997, "Sobre el juego y el jugar, elementos para la comprensión del contenido lúdico", en: Actas 2º Congreso de Educación Física y Ciencias, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación.

Rodríguez Sáenz, I. (2010) "El juego como contenido" en Sarlé (coord.) *Lo importante es jugar... como entra el juego en la escuela*, Rosario; Homo Sapiens.

Rodari, G. (1996). *Gramática de la Fantasía*, Buenos Aires: Ediciones Colihue.

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

Vazquez Gomez, B. , 1989, *La educación Física en la Educación Básica*, Gymnos, Madrid.

Vigotski, L (1991). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*, México; Grijalbo.