

## Juego y cuerpo en la educación infantil: de la frivolidad productiva y el desorden ordenado a la intensidad

### Play and body in early childhood education: from productive frivolity and the disorder ordered to intensity

Eduardo Lautaro Galak, Ivana Rivero  
Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)

**Resumen.** La propuesta de este escrito es reflexionar acerca de las posturas asumidas acerca del juego en el «Simposio Internacional de Educación Inicial: Desafíos Pedagógicos para los próximos años», organizada en 2016 por el Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a propósito de la discusión acerca de la obligatoriedad de la sala de tres años en Argentina. Este evento puso en el centro de la escena a las experiencias de juego colectivas en la educación infantil, experiencias que en tiempos de virtualidad reivindican la dimensión corporal y la construcción de su disponibilidad para moverse y encontrarse con otros. A partir de la pregunta que interpela la relación aparentemente indisoluble entre juego y educación infantil, la intención es reflexionar acerca de la frivolidad productiva y el desorden ordenado (Kishimoto, 1998; Brougere, 1998), es decir, la ausencia de consecuencias de las decisiones tomadas en el marco de lo permitido por las reglas de juego, dos características que la educación (desde Froebel a la actualidad) ha realizado para incluirlo en las propuestas de escolaridad. Desenredando la necesidad de pensar el juego en la educación desde y para el bienestar infantil, en este proceso de ensayar consideraciones teóricas, se propone poner el acento en la contracara de las particularidades mencionadas, es decir, en la intensidad, para promover en la educación infantil prácticas lúdicas inclusivas, sanas y contingentes.

**Palabras clave:** Juego, cuerpo, educación infantil, intensidad.

**Abstract.** The proposal is to analyze the theoretical and practical positions assumed about games in the «International Symposium of Initial Education: Pedagogical Challenges for the coming years», organized in 2016 by the Ministry of Education and Sports of the Argentine Republic, together with the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI), regarding the discussion about the mandatory nature of the three-year ward in Argentina. This event put at the center of the scene collective play experiences in early childhood education, experiences that in times of virtuality vindicate the bodily dimension and the construction of their availability to move and meet others. Starting from the idea that questions the (apparently) indissoluble relationship between play and early childhood education, the intention is to reflect on productive frivolity and disorder ordered (Kishimoto, 1998; Brougere, 1998), that is, the absence of consequences of the decisions made within the framework of what is allowed by the rules of the game, two characteristics that education (from Froebel to the present) has enhanced to include it in school proposals. Unraveling the need to think about play in education from and for child welfare, this essay proposes to emphasize the other side of the particularities mentioned, that is, intensity, to promote inclusive playful practices in early childhood education, healthy and contingent.

**Keywords:** Play, body, early childhood education, intensity.

### Introducción

Argentina asumió como propios los postulados de la Convención de los derechos de los niños<sup>1</sup> de 1989, entre los cuáles se reconoce, en su artículo 31, «el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes». Así, en Argentina el juego es un derecho de los niños, extensible a los sujetos de derecho (no sólo los niños sino también adultos mayores<sup>2</sup>, discapacitados, mujeres) y

por lo tanto, responsabilidad de los adultos<sup>3</sup>.

Partimos de reconocer que el juego es una práctica corporal altamente inclusiva incorporada a las culturas infantiles y juveniles, a sus modos de proceder cotidianos, «es una función llena de sentido» (Huizinga, 2000, p.12) que puede actuar como resorte del proceso civilizatorio que va de un universo tosco (*paidia*) a uno administrado (*ludus*) (Caillois, 1986) y al mismo tiempo, acompañar el proceso civilizatorio, debilitando las restricciones y abriendo la oportunidad para el desarrollo social (Elias y Dunning, 1992). Estas dos posibilidades se encuentran en la base de las prácticas de juego en el contexto de la educación infantil, siendo dominante la primera con una basta producción sobre el uso del

---

Fecha recepción: 18-10-21. Fecha de aceptación: 01-04-22  
Eduardo Lautaro Galak  
eduardogalak@gmail.com

juego como recurso didáctico, como vehículo generador de aprendizaje, no solo de contenidos propios de la Educación Física sino también de otras áreas temáticas (Arufe Giráldez, 2017).

Este escrito en tono ensayístico comienza describiendo la postura dominante y el lugar del juego como recurso didáctico para avanzar luego sobre una nueva postura que despunta cuando la atención se centra en el jugar, cuestión que lleva a poner en valor las horas de juego libre.

En un estudio realizado en jardines de infantes de cinco provincias argentinas, Batiuk (2015) encuentra que el juego ocupa el 22% del tiempo total que los niños y niñas pasan en el jardín, de los cuáles el 70% corresponde al juego libre, que se asemeja a aquellas experiencias que podrían vivenciar en una plaza u otro espacio con sus familias y amigos sin mediación de enseñanza formal. O bien, con intervenciones para enseñar a jugar con otros.

Como afirman Casadiego *et al* (2021), los niños y las niñas de nivel inicial cuando juegan no solo disfrutan y resuelven problemas de su cotidianidad, sino que fortalecen las relaciones con sus compañeros. *Jugando aprende a jugar*, aprende a «ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados» (Mantilla, 1991, p.117).

Aun cuando la tesis de Huizinga se afirma en la profundidad del arraigamiento del juego al hombre, al punto de entender que no sólo es producto cultural, sino que produce cultura, la ambición productiva del hombre le ha llevado a desdibujar la finalidad de la práctica de jugar. Dicho de otro modo, la intencionalidad estética del juego ha sido desplazada por la intencionalidad política: su fruición por su sentido más productivo.

La desigualdad educativa para la primera infancia se dirime tanto por el acceso como por la calidad de los servicios (Batiuk, 2015). Frente al incremento en el acceso a la educación infantil (que puede ser explicado en Argentina por la convergencia de la disposición legal de universalizar la oferta y la priorización de políticas de inclusión), nos ocupamos aquí de pensar la calidad de las propuestas de juego para los niños y niñas, para que

la promoción de prácticas lúdicas más inclusivas sea un desafío para los años próximos.

## Metodología

A partir de la revisión de producciones bibliográficas utilizadas en estudios de juego en educación infantil es posible reconocer la presencia dominante del juego como recurso para la enseñanza de otros saberes (postura que reconoce en la frivolidad el valor educativo del juego). Producciones analizadas sobre juego en el campo de la enseñanza de la Educación Física y del nivel inicial en Argentina trazan una postura alternativa que entiende al juego una práctica corporal, pone en valor al jugar y la intensidad.

Frente al cuestionamiento por los motivos por los que el juego y el jugar está asociado a la educación infantil, vale la pena abordar como primer paso una mirada histórica, buscando allí rastros de las principales razones para que se incluya el juego como contenido educativo, observando cómo se exaltan sus *bondades*, especialmente ligadas al placer y a sus beneficios psíquicos.

Después de describir el jugar controlado por las exigencias que el formato del juego coloca, se da paso a revisar la práctica de jugar que no puede prescindir del cuerpo y que reconocen en la intensidad el potencial inclusivo del juego.

### *Antecedentes de la postura dominante*

Con una historia que le reconocía como principal finalidad la distracción, la descarga de energías y el recreo, el juego ingresa en la agenda de preocupaciones de la educación recién en los albores de la modernidad, algo especialmente desarrollado con los procesos de escolarización que organizaron el currículum y sus dimensiones didácticas, aspecto que puso al juego en un lugar central (Galak, 2012). Esta incorporación se vio facilitada por la noción de infancia que comienza a edificarse en las discusiones sobre la utilidad de las actividades humanas (Mantilla *et al*, 2017; Agamben, 2007).

A fines del siglo XVIII, la búsqueda de eficacia y eficiencia en las actividades realizadas a diario despierta la preocupación por optimizar las condiciones de producción del conocimiento. En este contexto e inmersa en pretensiones científicas para el estudio de la conducta de las personas, la psicología escapa a las explicaciones metafísicas aproximándose a la biología, y encuentra en la educación un ámbito de intervención donde expandir su dominio (Vigotski, 2005).

La psicología clásica, especialmente aquella

Tabla 1. *Posturas*

	Postura dominante	Nueva postura
Juego	Resorte del proceso civilizatorio	Acompaña el proceso civilizatorio
Jugar	Tomar decisiones en el marco de lo permitido por las reglas	Debilitar, cambiar, negociar las reglas de juego
Jugadores	Participantes de un juego propuesto	Creadores del juego
Cualidad destacada en educación	Frivolidad	Intensidad
Visión educativa	Desde el observador del juego	Desde los jugadores
Uso educativo del juego	Recurso didáctico	Práctica a estudiar y enseñar

evolutivista, facilita la incorporación del juego en las experiencias educativas y ensaya las primeras justificaciones en su valor como conducta propia de la especie, es decir, encuentra basamento biológico. En principio, como entrenamiento de los instintos heredados; de aquí, la teoría del juego de Groos (López de Sosoaga López de Robles, s/a; Garaigordobil Landazabal, 1995), luego como conducta de adaptabilidad al entorno garantizando la supervivencia (teoría de la recapitulación con base en el darwinismo), el juego ingresa al temario educativo como una actividad natural, placentera, que facilita la adaptabilidad del hombre al entorno físico y social circundante.

Esto explica por qué los primeros estudios sobre el juego han avanzado en su presentación como instrumento útil para el desarrollo de las personas, que puede ser utilizado para alcanzar un resultado extrínseco a la propia práctica. Frente a la pregunta acerca de la relación entre juego y educación, podría decirse que el juego ingresa al campo de las preocupaciones educativas por ser un recurso escolar eficiente para la promoción de conocimientos considerados valiosos para la comunidad. Esta postura puede asociarse a la idea expresada por Platón de 'educar jugando' (Ambrosini, 2007), idea que Froebel retoma para la educación infantil y pareciera persistir con consistencia en las aulas con la noción de 'juego educativo'. «Cuando Froebel crea el primer kindergarten, centra su mirada en el juego y lo jerarquiza, ubicándolo como el método privilegiado de educación» (Sarlé, 2001, p.21).

El juego educativo es una expresión que surge a partir de estudios basados en los textos fröebelianos y decrolyanos interesados por la educación infantil<sup>4</sup> y designa un modo particular de relacionar juego y educación haciendo del juego infantil un medio para educar, un soporte educativo controlado. El juego educativo remite a una ocupación que tiene la apariencia de juego, una ocupación que satisface la necesidad infantil de jugar al tiempo que cumple un papel educativo (Brougere, 1998). A ellos habría sumarle la significación que tuvo para la construcción de los procesos de escolarización que emergieron con los Sistemas Educativos el posicionamiento de Herbert Spencer, quien proponía pedagogía integralista que sea el efecto de una instrucción intelectual, moral y física, argumentando que el juego era un recurso indispensable para esta última (Galak, 2013).

Esta postura que refuerza la idea de juego como resorte de la civilización, tuvo y tiene asidero en una Educación Física que reforzó y refuerza la individualización,

el rendimiento y la competitividad, propias de las sociedades de mercado. En este sentido, aquí se propone rescatar la idea de juego acompañando el proceso civilizatorio como oportunidad para el desarrollo social. Esta propuesta coincide con la Educación Física pensada desde las infancias (Gamboa Jimenez, *et al*, 2022; Gómez Smyth & Acosta, 2021) que implica pensar y decir el juego desde los jugadores (Rivero, 2012).

### *Acerca de la frivolidad del juego*

Sin ánimos de resumir la construcción de la noción de juego educativo (precisamente porque son sus postulados los que son puestos a revisión en este escrito), es importante destacar que autores dedicados al estudio de la incorporación del juego a la escolarización (Rabecq-Maillard, 1969; Brougere, 1998; Kishimoto, 2006) coinciden en sostener al menos dos ideas para entender por qué el juego en la educación infantil. La primera de ellas es que la condición de humano entraña la tendencia a jugar. Claramente esto supone un interior, una suerte de humanidad preexistente a la propia existencia, un impulso que nos lleva indefectiblemente a jugar. Persistiendo en esta primera idea es posible pensar en una mirada alternativa del juego que potencie aquello que desestima la idea que sigue. La segunda idea que sostienen los autores que aquí se ponen en cuestión es que el juego es una actividad que no tiene consecuencias en la vida cotidiana, es decir, es frívola. Aunque la relación entre juego y educación es compleja por haberse construido sobre la oposición juego y seriedad, para diversos autores, como Rabecq-Maillard (1969); Brougere (1998) y Kishimoto, (2006) es posible descubrir en el juego valores educativos que hacen de él una actividad seria, al menos para los niños. Ha sido precisamente su frivolidad la que ha hecho del juego un lugar posible de educación, pues la supuesta ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica lo ha convertido en un entorno de excelencia para la exploración. Aunque pareciera una contradicción, en tanto recurso pedagógico escolar, el juego se vuelve una frivolidad productiva<sup>5</sup>.

Los docentes que proponen juegos populares y tradicionales a sus alumnas y alumnos, enseñan a jugar y juegan con ellos (es el caso de los docentes de Educación Física) saben que, aún cuando varios textos y autores reconocen que el juego es frívolo (es decir, no *tienen* consecuencia en la vida cotidiana), no siempre ni todo el tiempo resulta frívolo a todos los participantes. Al participar de un juego, se toman decisiones sin tener la certeza de qué, cuánto ni cómo incidirá en los partici-

pantes y en el grupo lo que allí se diga y se haga.

Menos frívolo resulta a los jugadores cuando el juego surge en un *contexto* que pone el acento en el desempeño individual en el proceso de construcción de conocimientos validados institucionalmente. Enseñar juego no solo implica enseñar «formas de juego», sino a «jugar de modo lúdico» (Pavía, 2006; 2010).

### **Pistas de un jugar controlado**

De aquí parte la justificación del uso que el docente hace del juego para mejorar su intervención pedagógica, proponiendo materiales o situaciones que exigen acciones orientadas a la adquisición o entrenamiento de contenidos específicos o de habilidades, lo que también se conoce como juego educativo en sentido restricto o 'juego didáctico' concepto ampliamente trabajado por autores como Chateau (1987), Brougere (1998), Kishimoto (1998, 2006), entre otros. Esta postura recupera la concepción de juego de la Roma clásica, según la cual el juego es visto a partir del espectador y no del participante (Brougere, 1998). El descubrimiento de un valor en las decisiones de los participantes lleva consigo un alguien que previamente toma distancia, observa panorámicamente los acontecimientos y los interpreta a la luz de un marco conceptual prefigurado (esfuerzo que nunca haría quien que se entrega al devenir del juego).

Ahora bien, la frivolidad, la ausencia de consecuencias en la vida cotidiana, en el juego se exhibe en toda su potencia. Así, el juego es concebido como dispositivo pedagógico no sólo es entorno de exploración para la apropiación del mundo, sino también un lugar de resguardo para acciones inapropiadas para con el otro.

Precisamente, para controlar la dispersión y evitar la distorsión de la intencionalidad educativa, los juegos educativos ganan sentido en las reglas que anuncian lo permitido y lo prohibido. Se juegan, precisamente, entre la frivolidad productiva y el desorden ordenado. Dicho de otro modo, las reglas del juego obligan a los jugadores a pensar en estrategias cada vez más elaboradas, pasando de un juego inocente, fluctuante e imprevisible, a un juego estratégico, pautado y factible de ser anticipado. El respeto por las reglas instituidas se vuelve imprescindible, el desafío a afrontar para marcar la diferencia con el adversario. Aquí gana reconocimiento la teoría del juego de Von Neuman con el dilema del prisionero, teoría que si se repasan las prácticas corporales infantiles guardaría más relación con el deporte que con el juego.

Desorden ordenado y frivolidad productiva advienen cualidades del juego que lo han presentado como escenario educativo, resaltando en los jugadores las actitudes de respeto, por el marco normativo que regula las relaciones sociales entre los participantes, audacia por que requiere un animarse a probar para superar un *desafío*, y de perdón, a quien ensayando respuestas posibles ejerce sobre el otro una acción inapropiada (un golpe, una burla, choques, empujones).

Las propuestas educativas basadas en juegos que parten del reconocimiento del desorden ordenado y la frivolidad productiva, asientan una estética particular alrededor de una armonía construida por la suma de exploraciones o movimientos individuales que, articulados o puesto unos al lado de otros, van trazando ritmos relativamente estables y circulares que habilitan la repetición y, con ella, la mejora.

El problema de reconocer la frivolidad como atributo del juego destacado en contextos educativos radica en que no todos los jugadores cuentan con las competencias básicas para poder jugar: no todos consiguen desprenderse de la realidad con facilidad, en otras palabras, no siempre ni todo el tiempo resulta frívolo a los jugadores. En algunos casos esta dificultad radica en la necesidad de dominar conscientemente las habilidades requeridas por el juego (propio del inhábil), en otros casos radica en una decisión aprendida del entorno (propio del que se dice competitivo).

Así, para que el juego resulte educativo, es decir, para que acontezca la frivolidad necesaria para que los jugadores se animen a explorar y ensayar (aquello que atrajo a Piaget, Vigotsky, Bruner), debe primero ser inclusivo, en otras palabras, debe primero garantizar a todos y todas, la posibilidad de participar. Y aunque esa garantía, que es responsabilidad de los adultos a cargo de las propuestas, puede comenzar en la forma del juego elegida, requiere de una segunda competencia básica para poder jugar: la sensibilidad para ponerse en el lugar del otro.

### **La práctica de jugar**

A pesar de que la historia oficial de la incorporación del juego a los procesos de escolarización se traza de la mano de la psicología pedagógica, o la psico-pedagogía, la pedagogía no agotó su potencial en la relación con la psicología, sino que siguió recibiendo reflexiones de las Ciencias Sociales, a partir de las cuales hoy es posible recorrer un camino alternativo para resolver un problema de nuestros tiempos: la consideración del otro,

el trato, la importancia del placer, de lo abierto, de la incertidumbre. Como se dijo en la introducción, es posible entender el juego como practica corporal que acompaña el proceso civilizatorio.

Muchos niños y niñas llegan a la primera escolarización carentes de experiencias de juego case- ras, de oportunidades para construir un saber que hasta no hace mucho se descontaba aprehendido (incorporado a la práctica): disfrutar jugando con otros. En términos de Pavía (2006): «jugar de un modo lúdico».

No todas las infancias encuentran en sus entornos cotidianos la oportunidad de contar con alguien que le enseñe a vivenciar esta suspensión momentánea y voluntaria de la conciencia reflexiva para dejar todo en manos de lo por venir, de lo novedoso, con la certeza de saber que nada malo va a pasar.

No todas las infancias encuentran en sus entornos cotidianos la oportunidad de contar con alguien que le enseñe a debilitar, incluso manipular, las restricciones del juego (es decir, las reglas), y a abrir la oportunidad para el desarrollo social (construyendo acuerdos).

La disponibilidad reducida y no siempre garantizada por las políticas públicas de espacios y momentos apropiados para jugar con otros y otras, sumado al bombardeo mediático de juegos virtuales, obligan a cuestionar la ética que subyace en las decisiones aprobadas, esperadas y hasta estimuladas en contextos educativos.

En tanto acción de las personas involucradas, el jugar arrastra decisiones que, aunque personales poseen una densa carga comunitaria, decisiones únicas e irrepetibles que se aprenden a tomar para sostener el sesgo de incertidumbre, de desconocimiento y de imprevisibilidad que caracteriza la acción como estar jugando, y no haciendo otra cosa, como trabajar, competir o pelear (Rivero, 2012).

### Los cuerpos en la práctica de jugar

Partimos de coincidir con Cañequé (1992) en que, al reconocer al juego como una actividad adecuada, necesaria y educativa en niños y niñas, se cercena su conducta lúdica. Esta intención de redefinir la ludicidad se cristaliza en la expresión «¡dejá de jugar!», frase con la que habitualmente adultos y adultas *corrigen* las actitudes de los niños. En 1991, Mantilla planteaba que el juego sigue un camino unilineal y sin retorno, para afirmar que, a medida que pasan los años, las personas vamos perdiendo nuestra plasticidad para entregarnos al juego, para confiar en las decisiones de los compañeros de juego. A medida que pasan los años se complejiza el

juego agregando reglas que restringen el margen de maniobra para la toma de decisiones, cuestión que despierta el pensamiento estratégico, racionaliza el juego y lo aleja de la incertidumbre y la contingencia que le son inherentes.

Esa misma dirección pareciera seguir el uso del cuerpo en el juego. La predominancia de los conocimientos generados en el campo de la psicología ha instalado la creencia de que el componente motor de un juego disminuye progresivamente a medida que aumenta su complejidad, haciéndose evidente la descripción piagetana<sup>6</sup> del desarrollo evolutivo de la persona y, con ella, la clásica distinción cartesiana cuerpo/mente: a mayor compromiso corporal, menor compromiso intelectual. Se deduce entonces que los juegos más importantes son aquellos signados como intelectuales, en tanto que los juegos motores importantes y complejos son los deportivos, por involucrar acciones pensadas en el marco de reglas rígidas que no admiten transgresión. Ello deja para los juegos populares, las actividades lúdicas, artísticas, estético-expresivas un lugar *menor*, ya que sus operaciones y sus beneficios son simples. Se concibe entonces que, a mayor edad, o disminuye el compromiso corporal de los juegos elegidos (se eligen juegos más sedentarios), o bien el compromiso corporal deviene pulido y refinado por el entrenamiento (se eligen formas de juego complejas que lo acercan al deporte o el teatro).

Es cierto, la presencia de una situación de juego excede los límites del compromiso corporal, pues una persona puede estar jugando sin comprometer su cuerpo. Es el caso del «solitario», del «flipper», o de los juegos virtuales. Sin embargo, habrá que decir que más que juegos son desafíos personales, pues, aunque se juegue en red cada jugador tiene su objetivo, y se esfuerza por conseguirlo. Son entretenimientos, pero ¿son juegos? La persona involucrada se siente entre-tenido, contenido entre los polos de la tensión emotiva (Huizinga, 2000), oscilando entre el éxtasis y el abandono.

Algo muy diferente ocurre cuando los niños y niñas se encuentran cara a cara sin juguetes y con tiempo por perder, cuando la presencialidad gana terreno, cuando ante la exigencia de tomar decisiones para entablar acuerdos, se descubre que el cuerpo hace posible y al mismo tiempo evidencia la dificultad para relacionarse con otros. Una mirada, un gesto, una sonrisa, basta para entender una invitación a jugar.

En términos corporales atender al derecho de los niños al juego implica compensar la idea de formar espectadores del juego virtuoso de unos pocos (que ya no

juegan sino que trabajan, y que ya no es juego sino deporte, espectáculo o ambas cosas) para enseñar a ponerle el cuerpo al juego, al juego popular (Lavega Burgués, 2000), al juego motor con otros (Rivero, 2011).

La Convención de los Derechos del Niño no solo dijo al juego como derecho de las infancias, sino que lo presenta formalmente asociado al descanso y al esparcimiento para atender a su bien-estar. Es decir, el juego como recurso para desarrollar el estado de equilibrio favorable de la persona en su complejidad (en tanto físico, cognición, sensibilidad, emotividad y sociabilidad) que se reconoce como saludable. Ya en 1946, la Organización Mundial de la Salud entendía que «la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Partiendo de esta definición, al hablar de salud entran en consideración, según Restrepo & Málaga (2001), dos aspectos fundamentales: la satisfacción de necesidades básicas (es decir, tener donde vivir, qué comer, donde acudir si se está enfermo y trabajo remunerado) y el derecho a otras aspiraciones que todo ser humano y grupo desea poseer, como por ejemplo, derechos humanos, paz, justicia, opciones de vida digna, calidad de esa vida, posibilidad de crear, de innovar, de sentir placer, de tener acceso al arte y a la cultura. Es precisamente la atención al derecho a esas otras aspiraciones ligadas al completo bienestar de las personas, las que justificarían el ingreso del juego en la agenda de las preocupaciones en materia de salud.

En 2013 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicó las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, donde se expresa la preocupación por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31 (ausencia de inversiones en disposiciones adecuadas, una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación a nivel nacional y local) y por la disminución de las oportunidades que los niños encuentran para disfrutar del derecho al juego. En este punto, según el Comité el trabajo infantil, las labores domésticas o las crecientes exigencias de la educación reducen el tiempo disponible para el disfrute de esos derechos (UNICEF, 2013).

La Argentina no se presenta ajena a esta descripción. Como muestran los resultados de una investigación con niños menores a cinco años que asisten a jardines maternos del Municipio de Córdoba (Rivero, 2018), la comunidad y las políticas públicas ocupan un rol decisivo en la construcción progresiva del uso del propio cuerpo. Precisamente a esa construcción Raúl Gómez

(1999) llama «disponibilidad corporal», inspirado en los estudios de Jean Le Boulch. Cuando los adultos y adultas educan el movimiento de las infancias, tienden a aquietarlos, pues sus expectativas para con éstas no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal. Así, las adulteces caen en la contradicción de decir que las infancias tienen que moverse, pero hacen poco para que efectivamente se muevan (e inclusive éstas lo hacen poco y nada en comparación), pues la disposición de los mayores a jugar con los menores está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

En este marco, el jardín maternal, el de infantes o la escuela, se convierten en lugares regularmente frecuentados/habitados por los niños en que consiguen encontrarse con otros y disponen de tiempo libre para probar, para jugar, para aprender. El coincidir con otros niños y niñas en espacios amplios y seguros disponiendo de tiempo liberado de tareas, son condiciones que hacen del jardín y de la escuela escenarios desencadenantes del juego motor con otros.

### **Intensidad: potencial inclusivo del juego**

Las cada vez más frecuentes jornadas de juego organizadas por profesionales de Educación Física con y para personas mayores y/o grupos caracterizados por la diversidad evidencian que el juego atrae a cualquier edad porque pone en movimiento y obliga a conectarse consigo mismo y con los demás, con lo que se hace y con lo que se siente.

El potencial inclusivo que se le reconoce al juego radica entonces en la «intensidad». Como sostiene Huizinga, «en esa capacidad suya (del juego) de hacer perder la cabeza» (2000, p.13). Allí, en ese lugar teórico donde Pavía se corrige a sí mismo, diciendo «que al jugar de un modo lúdico late la promesa de que algo bueno va a pasar». Allí donde lo intenso se conecta con lo intencional, donde las emociones se entrelazan con la pretensión y las decisiones que se toman para disfrutar colectivamente del momento. El compañero de juego como una extensión de las propias posibilidades, como una potencia a la propia participación y no como un Otro. El otro trae consigo la novedad, la innovación, la imprevisibilidad.

‘Sentido’, ‘tensión’, ‘intensidad’, son conceptos que aquí devienen centrales, conceptos que fueron dichos por Huizinga un siglo atrás para referirse a la significación del juego, aquello que en su obra explícitamente comunica que no analizará, y que han pasado desapercibidos hasta ahora. Conceptos que escapan a la razón para

vincularse fuertemente a la estética, y que se amarran a la posibilidad de desprenderse del esquema lógico de la vida cotidiana.

La intensidad de una genuina situación lúdica hará de ella una experiencia estética, que horade la frivolidad productiva y el desorden ordenado, que sea performativamente una experiencia, en tanto repetición y pura novedad simultáneamente. Precisamente lo que define como estética a una experiencia es su cualidad de ser vivida y experimentada plenamente, gozada. Esa cualidad, que Dewey (2008) llama terciaria, es percibida directamente, sin la intervención de la reflexión, porque impregna la situación al punto de constituirla. Las experiencias estéticas «son resonancias de las disposiciones adquiridas en las primitivas relaciones del ser vivo con su entorno, que se ponen en actividad, pero no se pueden recobrar en la conciencia intelectual» (Dewey, 2008, p.33). Las experiencias estéticas son inmediatamente sentidas e implican la incorporación de información y la reconstrucción de la existente sin intervención de la reflexión, para lo cual la persona deberá entregarse con la inocencia de un niño a lo acontecido. Para eso, la persona debe desprenderse de los esquemas de percepción aprehendidos en la comunidad que constriñen su idea de realidad.

Pensar la intensidad del juego en el continuo evolutivo *paidia-ludus* presentado por Caillois (1986), donde el polo de mayor complejidad, es decir, *ludus*, esté representado por el propio juego, obliga a pensar en las estrategias de simplificación del juego en actividades que permitan instalar lo lúdico y en variantes que complejicen el juego sin dejar de serlo (esto es, sin pasar a ser deporte, teatro, por ejemplo).

Pensar propuestas didácticas desde la intensidad del juego requiere de profesionales expertos en juego, obliga a estudiar el juego no sólo al recurso didáctico sino al concepto en relación al fenómeno (Centurión, 2018). Obliga a tomar el juego como objeto de estudio a partir de experiencias lúdica in situ, allí donde la presencialidad se vuelve irremplazable, donde aflora la humanidad, donde el ponerse en el lugar del otro es la opción.

## Discusión

En 1977, Sutton Smith recuperaba la ambigüedad como elemento constitutivo del juego, cualidad que fuera señalada por Gadamer (2005) a comienzos del siglo XX, para expresar el movimiento de vaivén entre polos antagónicos.

Recuperando esta noción, es factible reconocer que quienes promueven situaciones de juego pueden favorecer el orden, el respeto por la regla, los procesos de socialización que devienen exclusivos y, por ende, excluyentes. Es el caso de actividades pensadas para alcanzar la excelencia, atendiendo a la potencialidad de los virtuosos, como el juego deportivo. Quienes promueven situaciones de juego pueden también favorecer la libertad, los procesos creativos e inclusivos. Es el caso de las actividades lúdicas y artísticas pensadas para que todos puedan participar, es decir, para atender a la diversidad, y para evitar la exclusión reciclando la participación (Ledesma, Fraenkel, & Mariscotti, 2014). Tanto una postura como la otra tienen sus virtudes.

El estimular el orden, el respeto por las reglas (que en el juego son acordadas por los jugadores), el reconocimiento de las tradiciones, del gusto culturalmente construido, de ensayar un modo más cómodo de ser y estar en comunidad, favorece la permanencia, la conservación de lo valioso, el reconocimiento de las raíces, la continuidad al resguardo de la socialización.

El estimular la libertad, la posibilidad de montar situaciones nuevas, de ensayar respuestas alternativas a problemas viejos, de ser y estar de un modo no convencional, de vivir y pensar la realidad desde un lugar distinto al cotidiano (quizás desde un personaje, o simplemente desde el impulso más genuino de moverse, de hacer), favorece el cambio, la originalidad, la irrupción de la novedad por la puesta en marcha de la creatividad.

El juego encierra esa ambigüedad. No puede ser lo uno sin lo otro. Es libertad y regla al mismo tiempo. No puede ser libertad absoluta sin un marco normativo que lo habilite, y a la inversa, para ser juego no basta moverse siguiendo las reglas, sino que debe existir la posibilidad de cambiarlas, de acordarlas. El juego es realidad y apariencia al mismo tiempo. No puede ser creación sin el reconocimiento de la realidad socio cultural como punto de partida. Y a la inversa, el curso habitual, conocido y previsible de la vida corriente debe ser interrumpido para dar lugar a la imprevisibilidad y la incertidumbre (Rivero, 2012).

Parafraseando a Scharagrodsky (2013) a partir de una referencia a Foucault, cuando no hay prácticas de libertad, cuando se cierra todo un campo de posibilidades, cuando se obstruyen los mecanismos de reversibilidad, las estrategias de modificación, y las relaciones se tornan fijas, nos hallamos frente a estados de dominación.

Sin desconocer la potencia del juego como recurso didáctico, este escrito ensayístico invita a estudiar y

enseñar el juego como práctica corporal, que se materializa al ponerle el cuerpo al juego.

## Referencias

- Agamben, G. (2007). Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, Argentina.
- Arufe Giráldez, V. ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil?. 2020, (*Retos*, 37), 588-596. Recuperado Marzo 2022, de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos*. Educando. Buenos Aires.
- Batiuk, V. (2015). Educación Infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias. En J. C. Tedesco, *La educación argentina hoy* (pp. 235-279). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Batiuk, V. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. Recuperado Marzo 2022, de: [http://oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/EDUCACION\\_Las\\_oportunidades\\_educativas\\_nivel\\_inicial\\_UNICEF\\_OEI.pdf](http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educativas_nivel_inicial_UNICEF_OEI.pdf)
- Bosch, Cañeque, Duprat, Galperín, Glanzer, Menegazzo, & Pulpeiro. (1992). *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Brougere, G. (1998). *Jogo e educacao*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Caillouis, R. (1986). *El juego y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañeque, H. (1992). Juego y vida. En Bosch, Cañeque, Duprat, Galperín, Glanzer, Menegazzo, Pulpeiro. 1992. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Paidós. Buenos Aires. pp.45-74
- Casadiago, A., Avendaño Casadiago, K.; Cuervo, L.; Avendaño Casadiago, G. & Avendaño Rodríguez, A. Logros de niños y niñas de educación inicial mediante el juego con bloques de Lego. 2021, (*Retos*, 40), 241-249. Recuperado Marzo 2022, de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Centurión, S. (2018). El juego como propuesta académica. En I. Rivero, & M. Ducart, *El juego en la formación docente: el juego como recurso*. Río Cuarto: Unirío. Recuperado Marzo 2022, de: <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/juego-la-formacion-docente/>
- Chateau, J. (1987). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. & Dunning, E. El ocio en el espectro del tiempo libre. En Elias, N. y E. Dunning, E. 1992. En deporte y ocio en el proceso de socialización. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Páginas 117-156.
- Gadamer, H. (2005). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Galak, E. (2012) Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En V. Varea y E. Galak (Eds.). *Cuerpo y Educación Física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Gamboa Jiménez, R.; Jiménez Alvarado, G. & Fernández Fuentes, C. Una Educación Física «otra» pensada desde las infancias. 2022, (*Retos*, 45), 54-63. Recuperado Marzo 2022, de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación d un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista. (*Educación Física- Novedades Educativas*), 13-20.
- Gómez Smyth, L. & Acosta, F. 2021. Contribuciones de la Educación Física al profesorado de Educación Inicial : infancias en juego. Buenos Aires: Universidad de Flores. Recuperado Marzo 2022, de: <http://editorialuflo.tiendas.coop/node/185>
- Habermas, J. (1990). *El hombre postmetafísico*. Buenos Aires: Taurus.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kishimoto, T. (1998). *Jogos infantis. O jogo, a crianca e a educacao*. Petropolis: Voces.
- Kishimoto, T. (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao*. Sao Pablo: Cortez.
- Lavega Burgués, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Inde.
- Ledesma, A., Fraenkel, A., & Mariscotti, E. (2014). Tránsitos de lo corporal. (*Novedades educativas*, 64-68).
- López de Sosoaga López de Robles, (s/año). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.
- Mantilla, L. Juego y jugar, ¿un camino lineal y sin retorno? 1991, (*Estudios sobre las culturas contemporáneas*, v. IV, N. 12), 1991, pp. 101-123. Recuperado Marzo 2022, de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
- Mantilla, L. (2016). Biopolítica del juego y el jugar. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Mantilla, L.; Stolkner, A. & Minicelli, M. (Compiladoras) (2017). Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Ortíz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educa-*



- ción y la pregunta por el sentido. Córdoba: Educc.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V. Las formas del juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. 2009, (*Aloma*, 25) pp. 161-178. Recuperado Noviembre 2021, de: <http://www.revistaaloma.net>
- Piaget, J. (1997). La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Rabecq-Maillard, M. (1969). *Historie des jeux éducatifs*. Paris: Nathan.
- Restrepo, H., & Málaga, H. (2001). *Promoción de la salud: cómo construir una vida saludable*. Buenos Aires: Panamericana.
- Rivero, I. (2008). *Juego y jugar. En la Educación Física que viene siendo*. Tesis de Maestría en Educación y Universidad. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rivero, I.V. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en Educación Física. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Recuperado Marzo 2022, de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rivero, I. Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia. 2018, (*Infancia, Educación y Aprendizaje*, v. 4, n. 1), p. 203-229. Recuperado Marzo 2022, de: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/944>
- Rivero, I. (2018). Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños. Un estudio en jardines de infantes del Municipio de Córdoba. 2018, (*IRICE*, 34) p.161-193. Recuperado Marzo 2022, de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En V. Varea, & E. Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 15-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Siede, I. (2006). Igualdad y educación. En Martinis, & Redondo, *Educación, pobreza e igualdad. Escritos entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante.
- Sutton-Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- UCA. (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre cinco y 17 años en Argentina*. Buenos Aires: Educa.
- UNICEF. (2013). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Distrito Federal: DIF Nacional.
- Vigotski, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

## (Footnotes)

<sup>1</sup> Más allá del posicionamiento teórico de la autora y del autor de este escrito, se utiliza el masculino genérico clásico apoyados en el uso que se hace en esta Convención de los Derechos del Niño, punto de partida de estas reflexiones, sin con ello desconocer la pluralidad de identidades que exceden el esquema binario de la heteronorma.

<sup>2</sup> A mediados de 2015, la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó la Convención Interamericana sobre la Protección de los derechos humanos de las personas mayores, una iniciativa impulsada por la Argentina cuyo objetivo es «promover, proteger y asegurar el reconocimiento y el pleno goce y ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona mayor, a fin de contribuir a su plena inclusión, integración y participación en la sociedad».

<sup>3</sup> Véase «Jugar con otros: derecho de los niños, responsabilidad de los docentes» de Ivana Rivero.

*Revista de Educación Física La Pampa en Movimiento*. N°12. Octubre de 2012, pp.6-9.

<sup>4</sup> Según Brougere (1998) el término 'juego educativo

' es utilizado por primera vez en un texto de 1911 de Jeanne Girard, quien fuera entonces inspectora de escuelas maternas francesas. Sin embargo, en 1907 Decroly ya concebía el juego educativo, como una intervención de la actividad educativa en la naturaleza para enderezar aquello que se desvía y para llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente.

<sup>5</sup> Incorporamos aquí la conceptualización de una frivolidad productiva entendiendo que es un concepto clave en los estudios sociales sobre los juegos, y que se distingue de lo trivial o de la nimiedad ya que no remite a la idea cosa sin valor, sino que no tiene repercusiones en la vida real.

<sup>6</sup> Es atendible aquí la nota de color que, a fines de los noventa, Patricia Stokoe, como representante argentina en la producción colectiva de la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA),

*El juego: necesidad, arte y derecho*

. La autora sugiere allí no desatender las condiciones de producción del conocimiento en vigencia en esos días en materia de juego. Puntualmente allí invita a desarticular la aplicación directa de las producciones de Piaget, impulsadas desde una realidad social francesa en sobra diferente a la actual y local.