

APRENDIZAJE, JUEGO Y NIÑO: UN MODO DE ENTENDER LA EDUCACIÓN FÍSICA

RODOLFO ROZENGARDT

Maestrando en Metodología de la Investigación Científica.
Rector del Instituto Superior de Educación Física de La Pampa, Argentina
Editor de la revista Educación Física y Deportes, Papeles de investigación
E-mail: rozencar@ciudad.com.ar

RESUMEN

En la tarea cotidiana con niños, los profesores de Educación Física actuamos animados por representaciones acerca de lo que enseñamos, los efectos de nuestras intervenciones y de los sujetos con los que interactuamos. Esas imágenes se han conformado históricamente y cada uno de nosotros las elabora en una experiencia social. Nuestra propia práctica con niños incide en el mantenimiento o cambio de los valores dominantes acerca de lo que los niños son y merecen recibir en un contexto de práctica corporal institucional.

En el siguiente trabajo se advierte sobre los peligros actuales en torno a la fragmentación de la imagen de la infancia, destacando una concepción de sujeto corporal y se rescata la necesidad de defender el mundo infantil en su riqueza y potencialidad mediante el valor del juego y el aprendizaje creativo. La Educación Física con niños podría sostenerse sobre un modo lúdico de enseñanza, sin abandonar la centralidad otorgada al contenido.

PALABRAS CLAVE: Infancia; subjetividad; juego; aprendizaje.

Para realizar nuestras prácticas con niños, los profesores de Educación Física “ponemos en movimiento” un conjunto de representaciones acerca de la tarea, de los contenidos a enseñar y también acerca de la infancia, del niño que tenemos delante.

Como categoría social y, más aún, como categoría didáctica la idea de infancia es una construcción de la modernidad, producto de un conjunto de cambios sociales y no queda definido, se revisa continuamente en los discursos y en las prácticas. Es una categoría social en disputa, en movimiento y en construcción. Las prácticas y los discursos que se ponen a rodar llevan a nuevas definiciones y cambios en los ideales con relación a lo que los niños son como sujetos y lo que la sociedad debe brindarles.

La infancia es una institución entre otras instituciones y la imagen del niño es una construcción producida socialmente. A esta producción de la imagen de la infancia han contribuido diversas instituciones (familia, iglesias, el derecho, la escuela), y en los últimos años, en forma decisiva el mercado de consumo y los medios de comunicación¹.

No siempre se consideró a la etapa inicial de la vida como algo especial, implementando estrategias específicas para ella.

Quizá un poco como síntesis, sobre el final de la modernidad, afirmó Francois Dolto, *la infancia no existe*, hay niños que viven, sufren y escriben su propia historia². Describe dos concepciones, comunes y altamente riesgosas en el abordaje de las propuestas con niños:

- “*la infancia es un espacio maravilloso*”: concepción mítica que empobrece, infan-tiliza, que no permite apartarse de la idealización;
- “*la infancia es una inversión productiva*”: hay que preparar al niño para que devuelva la inversión.

Ambas visiones comparten la limitación de no ver a los niños como sujetos, con una dinámica vital y una lógica particular: la del hombre que se está construyendo y a la vez ya está siendo una persona. Es un proyecto de vida y una vida actual que se proyecta. La educación no puede reducirse a unos aprendizajes instituidos, imaginados para preparar al niño a hacerse adulto. La infancia no es preparatoria

1. Hoy las imágenes de infancia y la gran desigualdad provocada por la irrupción poderosa del mercado provocan una grave fragmentación y conflictos entre diversas imágenes circulantes acerca de los niños.

2. DOLTO, Francois, *La causa de los niños*, Paidós.

para... Ella es. Una infancia que no pudiera existir por sí misma sería una infancia llevada a nada o poca cosa. ¿Cuál será la imagen de la infancia que sostenemos en nuestras prácticas? ¿De dónde provienen estas ideas? ¿Cómo incidimos en el cuerpo social para conservar o modificar esta imagen?

La idea de sujeto puede ser leída desde dos perspectivas. *Sub-jectum* significa “estar sujetado”, “estar debajo” o “sometido”. La otra acepción es ser actor o protagonista. Podemos unir las acepciones. Estar sujetado a sus necesidades y ser protagonista de las formas en que sus necesidades se satisfacen. Estar sometido a una historia en que el sujeto se constituye como tal y a la vez tomar conciencia de esa historia. Estar debajo de una cultura y formar parte de esa cultura por ser activo re-creador cultural y no un simple reproductor de sus valores. Considerar a los niños como sujetos implica reconocerlos como activos protagonistas de su propia subjetividad. Subjetividad es vida psíquica individual, recortarse del mundo sin apartarse de él.

Esta vida psíquica se construye a partir de la acción del niño sobre el mundo. Las primeras acciones reflejas, se erigen en el mecanismo básico de todo el desarrollo ulterior; a través de acciones no intencionales, no direccionalizadas. La respuesta del medio es la que señala y da lugar a la emergencia de la intencionalidad. El encuentro con el medio físico y, sobre todo con el otro produce la satisfacción de las necesidades y va conformando la manera de ser del sujeto. Es con las miradas, las caricias, las palabras pronunciadas por el otro, es decir, la forma en que se establece el sostén del adulto, que se va dando forma a los modos de actuar. Estas influencias serán primero familiares y luego se amplían a nuevas instituciones y grupos que, según los formatos de contención y de respuesta que brindan, estructuran ciertas matrices de actuación que definen al sujeto.

Concebir a los niños como sujetos será también, darle lugar en la enseñanza, proponerle actividades y aprendizajes con sentido, apelando a las resonancias profundas que estos aprendizajes generan; permitirle el juego, que es el ejercicio libre sin miedo al error; transferirle la posibilidad y la responsabilidad de generar proyectos propios; será también darle tiempo para los resultados sin postergarle la ayuda.

La infancia está atravesada por un conjunto de signos. La forma en cómo nos posicionamos ante los niños está influida por cómo los consideramos. El niño y su imagen se debaten entre lo instituido y lo instituyente. Entre lo dado, establecido y lo que está en construcción.

Cuando al niño se le “transmiten” los contenidos de la cultura como cosas acabadas, como secuencias cerradas, naturales, incluyendo las formas de movimiento y también las normas morales, la disciplina, se le está dando lugar sólo a lo instituido, a la reproducción cultural y política. En el otro extremo, cuando se deja

hacer y sólo se apuesta a la creatividad, dando lugar a lo instituyente, a la coyuntura, se puede fracasar pues de hecho, lo que viene de la mano de lo puramente espontáneo remite en última instancia a lo instituido. La alternativa podría consistir en una Educación Física que contemple a los sujetos y a la vez las realizaciones de la cultura pero planteadas en un camino reconstructivo y crítico.

En nuestra práctica los profesores de Educación Física no somos sólo consumidores o utilizadores de las imágenes sobre los niños: en cada espacio de trabajo, en cada clase, en cada propuesta estamos ayudando a construir una imagen-objeto de lo que son los niños, de lo que se merecen, de lo que necesitan. Somos diseñadores de una serie de prácticas corporales para niños que, junto a otras prácticas sociales, constituyen a nuestra infancia. Instalamos en la sociedad, entre los chicos y en los lugares donde estos están una serie de prácticas que luego se estabilizan y repiten.

En síntesis, en nuestras prácticas utilizamos ideas sobre la infancia pero nuestra gestión no es neutral, ya que colaboramos con la reproducción o el cambio de las ideas dominantes y con la producción de una infancia que, con su protagonismo, podrá ser productora o al menos recreadora de su realidad.

SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA, APRENDIZAJE Y CUERPO

La Educación Física se conforma como una disciplina cuya teoría y práctica están dirigidas a comprender y orientar las prácticas corporales de personas de distintas edades e intereses y a tematizarlas como objetos de conocimiento y enseñanza. Estas prácticas corporales se constituyen socialmente en el seno de una cultura. El tramado de los procesos sociales, las representaciones del cuerpo a que estos dan lugar, los hábitos de actividad corporal, las funciones otorgadas a la tarea educativa, constituyen las fuentes de donde la Educación Física toma las prácticas corporales.

La Educación Física es entonces un producto de esa cultura corporal. Pero al ser un producto objetivado e institucionalizado es a la vez un productor de cultura corporal. Es agente de estabilización y cambio en las prácticas y en las representaciones sociales vinculadas con el cuerpo³.

La Educación Física escolar emerge del entrecruzamiento de la cultura escolar y una cultura corporal cada vez más influida por los medios de comunicación,

3. El concepto de cuerpo no debe remitir a la idea más simple de un organismo biológico, sino a la propia condición de existencia humana, considerando el cuerpo como el resultado de una construcción social.

produciendo a través de los niños, conocimientos, valoraciones y nuevas prácticas sociales. Puede ser una agencia importante en el desarrollo de la *disponibilidad corporal para la acción*⁴ de nuestros niños, siempre que supere la mera instrucción, orientada a la enculturación corporal y motriz a través de la enseñanza de patrones motores rígidos, validados por su eficacia y eficiencia. Se trata de un aprender a *ser cuerpo* y a *hacer con el cuerpo*. Ello requiere una didáctica centrada en la actividad del niño guiada por un adulto que no se desentienda pero tampoco imponga.

El aprender supone la movilización y reestructuración de esquemas para comprender la realidad. Aprender es producir cambios en la relación sujeto/mundo o sujeto/realidad (realidad que incluye la propia corporeidad). Proceso de cambio en la disponibilidad para la acción, cambios producidos por la apropiación de algunas características de la realidad, la construcción de instrumentos para conocer el mundo y a sí mismo y de las formas de ponerlos en práctica.

En el terreno de la motricidad, aprendizaje es el establecimiento de nuevas maneras de actuar corporalmente, de ampliar el repertorio de interacciones posibles con los otros y el mundo y saberse capaz de esas acciones. Adaptación activa a la realidad. No se trata de la formación de sujetos adaptados sino que puedan adaptarse a la vez que son protagonistas y modifican su realidad.

A una concepción tradicional de aprendizaje motor en que se trataba de la constitución de estereotipos o patrones rígidos de respuesta se le opone la búsqueda de la plasticidad, la posibilidad permanente de incorporar lo nuevo. Se trata de ir asumiendo con la propia actividad corporal, nuevos roles y funciones por dentro de la cultura motriz y de los grupos en que se actúa.

Las teorías psicológicas evidencian que el cuerpo es un instrumento fundante en la constitución de la persona. La relación del hombre con su cuerpo o del hombre como cuerpo y la imagen de sí es dinámica y se modifica a lo largo de las diferentes etapas evolutivas. Me interesa establecer dos conceptos ligados estrechamente. El *aprendizaje corporal* y el *aprendizaje motor*:

Aprendizaje corporal se le puede llamar al proceso de reelaboración de conocimientos y sentimientos del sujeto sobre las posibilidades y características de su disponibilidad corporal para la acción. Se trata, básicamente, de la elaboración de un saber sobre sí mismo como actuante. (*Aprender a ser cuerpo*.)

Como categoría dependiente se puede definir el *aprendizaje motor* como el proceso de adquisición y/o elaboración o codificación de esquemas de acción motriz (o

4. Denomino con este término a la elaboración de un amplio y flexible conjunto de esquemas motores y el desarrollo de factores ligados a la actitud y la aptitud para disponer de ellos para la acción y para el aprendizaje de nuevos esquemas.

modos típicos y situados de actuar). Como manifestaciones de la disponibilidad corporal se van conformando los modos de acción del sujeto. (*Aprender a hacer con el cuerpo.*)

Referirse al aprendizaje motor como una categoría independiente puede reducir la Educación Física a una colección de aprendizajes de acciones motrices aisladas, transformándola en una tecnología de comportamientos motores. Se corre el riesgo de dar protagonismo único al modelo de movimiento a asimilar y no al sujeto completo que interactúa con el mundo. Se reduce a la consideración sólo de un organismo que, mediante una adecuada repetición de esquemas de estímulo-respuesta, adquiere ciertos modos “modélicos” (no situados) de actuación.

Entendido en su relación dinámica con el aprendizaje de la disponibilidad corporal, el aprendizaje motor (adquisición, ajuste, modificación de esquemas de acción) se da a lo largo de la vida en un continuo/discontinuo caracterizado por:

- distintas modalidades de adquisición según las características de los procesos cognitivos de cada etapa (con predominios sucesivos de procedimientos de ensayo y error, de insight, de aprendizajes inteligentes y anticipatorios)⁵;
- niveles progresivos de ajuste y eficiencia a partir de una acción orientada inicialmente al mundo exterior y luego hacia el propio cuerpo/movimiento;
- la atención puesta primitivamente en los resultados y efectos de su acción (efectos sobre el medio físico, sobre los demás, sobre los elementos manipulables, en el plano material o el simbólico) y luego en sí mismo y las formas de su movimiento. Es decir, las acciones son inicialmente eficaces para abordar y resolver lo real; más adelante podrán ser también eficientes para los mismos fines⁶;
- la reorganización de los esquemas previamente construidos (el sí mismo, las ideas sobre las características físicas de lo real, ya sea el medio físico o los aparatos y elementos disponibles o los juicios previos acerca de las posibilidades y características de las interacciones de juego con los demás). Nunca el aprendizaje aparece como una novedad despojada de historia y de vivencias anteriores;
- la imitación de globalidades o detalles aislados provenientes de los adultos significativos para elaborar luego formas autónomas y ajustadas de respuestas motrices;

5. Ver el texto de GÓMEZ, Raúl, *El aprendizaje de las acciones motrices*, Stadium, 2000.

6. Ver el libro de AMICALE EPS, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, 1986.

- un proceso no lineal, espiralado con surgimiento y superación de obstáculos, momentos de antagonismo, momentos dilemáticos que pueden ser convertidos en problemáticos mediante el cambio de perspectiva en la relación del sujeto con el objeto;
- la adquisición de la figura y su fondo: se aprende el movimiento y su contexto; es decir, la acción y sus significados en la situación.

De esta rápida y por cierto parcial enumeración de las características del aprendizaje motor, surge una delimitación clara de la importancia de la tarea pedagógica vinculada con el enriquecimiento de la disponibilidad corporal y con un concepto integral del sujeto.

APRENDIZAJE Y JUEGO

El niño es un ser de iniciativas, que se expresan en cada momento según las posibilidades y herramientas con que cuenta. A partir de la prematuración biológica⁷, condición básica de la apertura al mundo que posee el humano, este actúa con una iniciativa poblada de curiosidad por conocer todo lo que le rodea y construirse como un ser (adulto) pleno en sus posibilidades de acción.

El nacimiento marca la ruptura con la con-fusión inicial. De allí en más, la actividad del sujeto y las “respuestas del mundo” irán produciendo un distanciamiento con su cuerpo que transforma a éste justamente en una estructura disponible. Por un mismo proceso se constituye la identidad personal (el sí mismo), la idea de un otro con el cual se interactúa y el conocimiento del mundo. Estos saberes, de sí mismo, de los otros y de la realidad física, se estructuran en esquemas mediadores cada vez más complejos. De estos esquemas dan cuenta tanto la psicología como la epistemología genética⁸.

Intentaré una breve descripción del proceso ontogénico relacionando el jugar, el cuerpo y la construcción de los “mediadores”.

7. El ser humano al momento de su nacimiento presenta un sistema nervioso poco maduro y una gran parte de su tejido cortical sin especialización, ambas tareas que tendrá que realizar durante su proceso de maduración extrauterino en contacto con el mundo material y simbólico.

8. Los esquemas con los cuales el sujeto se enfrenta a cualquier objeto de conocimiento operan siempre como el referente interno que da significado a lo nuevo que aparece. Siempre lo nuevo es mirado con la mirada disponible. Las estructuras disponibles conforman la vida psíquica del sujeto. Los procesos por los cuales se constituyen las estructuras mediadoras sobre otras anteriores ocurren en la praxis social (en la propia vida) del sujeto.

1. En una primera etapa el propio cuerpo es el primer instrumento y el más próximo que tiene el niño para experimentar. Los contenidos de esos juegos son movimientos, sonidos, palabras, que repite por el mero placer del ejercicio. El balanceo, mirarse, jugar con las manos y los pies serán una condición básica para disponer luego de ellos. El cuerpo como realidad aún no existe para el chico, más allá del dato inmediato. Aún no tiene límites claros que lo diferencien con el mundo. Predomina el estado fusional.
2. El chupete será el primer juguete al alcance del niño. Es un objeto del cual él se apropia y, merced a algunas características físicas de ese objeto, lo usa como un satisfactor del placer corporal, objetivando la actividad de succión. Su cuerpo es la boca, o está en la boca; no hay aún una identidad corpórea (es decir un cuerpo en sentido subjetivo).
3. Aparece el sonajero y otros juguetes u objetos similares. Su uso implica la articulación de campos perceptivos y la posibilidad de actuar "a distancia". La mano "práctica" será un nuevo dato del cuerpo disponible para la acción. Al ver su mano en acción y los efectos de esa acción, un nuevo dato se incluye en la experiencia: existen efectos a distancia, es decir, una mediación física entre las acciones y sus efectos y a la vez, la mano ya se constituye en una estructura disponible para la acción corporal. El juego está en el placer que brinda el sentirse causa de ciertos hechos y el poder de controlar sus efectos.
4. Cuando gana la posibilidad de automovimiento o desplazamiento, a través de la acción motriz o psicomotriz, interviene lo que Aucoutourier llama "placer sensomotriz" y remite a la unidad originaria tónico emocional del niño. La marcha, la carrera, el salto serán vividos con una doble función: logro de satisfacción por el placer de moverse ejercitando los nuevos "poderes" descubiertos y por la utilidad de estos para satisfacer su curiosidad por el mundo, que se le presenta a sus sentidos cada vez más desafiante.

"Estas actividades favorecen el establecimiento de la dicotomía equilibrio/desequilibrio y actúan en el tono; alternan tensión y distensión, afectan a la propioceptividad y, por lo tanto, a toda la vida emocional y profunda". El niño vive en constante búsqueda del "estado límite", vive sus posibilidades de adaptación a la altura, a la distancia, a la velocidad, a la postura y al desequilibrio. Está a la vez "con y contra", "dentro y fuera", en este desafío se vive el miedo y la seguridad⁹. La disponibilidad para la acción se profundiza.

9. Cf. MIRANDA, J., "Juego motriz: sus valores educativos y socioculturales", *Rev. de Educación Física*.

A este conjunto de actividades infantiles, los diversos autores llaman actividades exploratorias. "Así encuentran placer en amontonar objetos, golpearlos, trasladarlos, introducir unos dentro de otros..."¹⁰

En la acción motriz exploratoria, juego funcional para Piaget y otros, el cuerpo empieza a ser una realidad total compuesta por una serie de partes de las que se toma conciencia en el propio acto en que intervienen.

Empieza a ser un cuerpo útil para satisfacer la curiosidad, aún no integrado, articulado y conciente en un principio, disponible poco a poco para accionar en el mundo. Las estructuras de mediación aún son muy simples, son esquemas motores coordinados. Son la base de la inteligencia.

5. El juego simbólico da origen a un mediador separado del propio cuerpo: el signo (la capacidad de simbolizar). A través del desarrollo de la capacidad de otorgar significados y del lenguaje verbal, el propio cuerpo, el yo, empieza a ser una realidad separada, con existencia propia, simbólica.

El cuerpo se integra en una totalidad que juega, esta totalidad no es sólo una suma de funciones parciales sino que el niño se vive como "un todo en el acto que inventa", según el concepto de Le Boulch. Mediante el juego simbólico internaliza los sistemas simbólicos y normativos del grupo social. Su ejercicio dará origen o, al menos, acompañará al pensamiento.

La acción corporal será luego cada vez más socializada y el cuerpo, atravesado por las normas sociales (expresadas y comprendidas en gran parte por las reglas del juego socializado), podrá ser disponible para esas actividades si logra movimientos eficaces (que pueden cumplir con los objetivos que el sujeto se propone) y comprende las reglas que rigen las interacciones entre las personas.

A lo largo de este recorrido puede notarse un "alejamiento de la inmediatez" del propio cuerpo, proceso que se da a medida que se integra el cuerpo como una unidad polifuncional e integrada y se mediatiza la relación consigo mismo y con los otros. Constituye un aspecto central del proceso de hominización. Simultáneamente se recae en una nueva inmediatez en el sentido de concebir el nuevo estado "mediado" como la propia naturaleza, pasando a ignorar el proceso de génesis de las estructuras por las cuales nos relacionamos con nuestro cuerpo¹¹.

10. BOSCH, L. P. de, El juego en la acción educativa del Nivel Inicial, en: 0 a 5 *La educación en los primeros años*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

11. Debemos "olvidarnos" de la mano al momento de aprender a escribir

Los mediadores contruidos serán cada vez más complejos. Ello conduce a la frecuente desconexión o al olvido del propio cuerpo. Algo similar ocurre en la relación con los otros. Los mediadores culturales no nos alejan necesariamente de los otros; nos acercan pero no al otro “despojados” sino revestido de significados mutuos y múltiples, por dentro de un proceso de comunicación.

Hace su ingreso aquí la acción educativa, que debería incluir una experiencia prolongada de aprendizaje corporal que ayuda a mantener una estrecha y siempre renovada relación con el cuerpo, inteligente y a la vez placentera.

La actividad infantil descrita, principal motor del desarrollo del niño, no puede afirmarse que esté compuesta sólo de juego; más aún, no es posible distinguir en términos absolutos las modalidades de la actividad.

A la *actividad infantil* se le adjudican cuatro componentes: juego, trabajo, aprendizaje – creatividad¹².

Los cuatro “tratan con materiales, ideas, otras personas; tienen un sentido social; tienen como motivación la curiosidad y la iniciativa; tienen intensidad y ritmo y no siempre es posible distinguir cada componente por separado”¹³. Tienen contenidos y valores y poseen una gramática que nos permiten su lectura y comprensión. Con el predominio de lo espontáneo, una actividad más volcada hacia el juego y la creatividad, esta adquiere sentido cabal para el niño.

¿Qué significa actividad espontánea, volcada sobre el jugar? Se trata de una actividad en que el sujeto/niño decide el uso del tiempo, la administración de los objetos, el planteo y la solución de los problemas que se presentan. Se aprende a ser, a manejarse en el espacio, las nociones temporales, la causalidad, la autonomía social e intelectual.

Lo externamente codificado o socializado vale para aprender cosas, hechos, contenidos concretos. Promueve un aprendizaje más mecánico.

Lo mismo que un juguete, la propuesta didáctica será mejor cuanto más operaciones o acciones permita o estimule. Un buen juguete, dicen Hilda Cañeque y col.¹⁴ es aquel que agudiza la inteligencia del niño, activa sus intereses, le permite transformaciones, lo lleva a inventar y descubrir y despierta las ganas de jugar.

Del mismo modo que los juguetes, las propuestas didácticas demasiado estructuradas sólo permiten una actividad de aprendizaje de tipo mecánico, de cau-

12. Ver SZULANSKI, S. G. de. El juego-trabajo, en: *0 a 5 La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

13. Idem.

14. CAÑEQUE; CASTRO; GRECO. *El juego es vida*, en Idem

sa-efecto; el conocimiento adquirido (lo mismo que la acción del juguete muy estructurado) es visto como algo externo, propio del otro. Una propuesta poco estructurada, lo mismo que un buen juguete, provoca el deseo y la acción de estructuración y allí se produce la acción creativa, el juego y, también el aprendizaje, que de este modo, es un aprendizaje por elaboración.

Es fundamental la actitud del adulto para promover una valoración de la actividad de juego por parte del niño. No para resolver o simplificar las situaciones. Apelando a la complejidad se eleva el estado de vigilancia del sujeto sobre su actividad, intentando incidir sobre todos los aspectos de la situación. Disminuyendo la artificialidad de la situación se eleva el componente de juego y creatividad; el trabajo y el aprendizaje se pueden articular adecuadamente si forman parte del mismo proyecto del niño¹⁵.

El docente establece el marco psicológico y material de la actividad infantil dando lugar a proyectos compartidos. Se trata de estructuras amplias y organizativas que surgen de la actividad basada en la exploración del niño y que incluyen la planificación conjunta de los objetivos o metas a lograr y las reglas a cumplir.

La actividad así planteada puede contribuir al desarrollo integral del niño, incluyendo habilidades comunicativas, competencia social, verbal e intelectual, así como motivación para aprender.

POLÉMICA

Es importante diferenciar expectativas sobre el aprendizaje a través del juego, ya sea por el contenido como por el modo de enseñar.

M. Bousquet afirma: "...o bien se instruye al niño o se le deja jugar libremente, pero no es posible dejarlo jugar en libertad y enseñarle a la vez las tablas de multiplicar, el alfabeto o la higiene. Todo intento de instruir, adoctrinar o informar a través del juego está condenado al fracaso, por ser contrario a la esencia misma del juego"¹⁶.

Es evidente que los conocimientos tecnicizados o las construcciones conceptuales abstractas no se transmiten jugando, hay que estudiar, trabajar, ejercitarse. Pero a la inversa, el jugar, la actividad exploratoria, establecen los aprendizajes básicos para aprender aquellas. "El juego no permite aprender la historia de la literatura, del arte, de la filosofía, las teorías sociológicas, etc., pero en cambio es la mejor vía, si no la única, de iniciación al placer estético, a la meditación personal

15. GÓMEZ, Raúl, obra citada y Amicale – EPS, obra citada.

16. Mauriras Bousquet, Martine. *Un oasis de dicha*, El Correo, 1991.

y (más modestamente) a la revisión de los tópicos y las ideas estereotipadas"¹⁷. Del mismo modo que ocurre con la construcción de los esquemas cognitivos sobre los que se aprenden o incorpora el conocimiento de carácter informativo.

En el caso de la Educación Física los contenidos tienen que ver con el conocimiento íntimo de las posibilidades de acción corporal; para ello el jugar exploratorio, el juego simbólico o el juego reglado, la exploración sensorial y motriz, la elaboración personal y grupal de las acciones, es decir, el juego o un modo lúdico de la actividad, vehiculiza la energía hacia el mejoramiento personal, el aprendizaje. El conocimiento primordial que se construye en la práctica de la Educación Física no es de tipo discursivo o descriptivo, es, en primer lugar, un saber actuar, un conocimiento de sí, de los objetos, del medio físico y de las interacciones con los otros. El aprendizaje corporal posibilita formar esquemas para actuar en el mundo y no hay manera de lograrlo si se evita la experiencia corporal que se origina en el placer de actuar y tiene por fuente motivadora la iniciativa personal y la exploración, es decir, el juego.

Desde la perspectiva filogenética, Lagardera afirma que el "jugar exploratorio" es un legado de la naturaleza, es decir, una conducta instintiva que se ha manifestado muy útil como mecanismo de adaptación y conservación¹⁸.

Las especies que más desarrollaron esta conducta y durante el período más largo de su vida, son las que logran más altos niveles de adaptación biológica a diferentes ambientes asegurando su supervivencia. Los animales que juegan son también los que "aprenden". Podría hablarse de una de las estrategias exitosas de la naturaleza en el desarrollo y supervivencia de las especies.

Si vinculamos estas afirmaciones con el recorrido señalado más arriba en lo ontogenético, podemos identificar el jugar exploratorio común de las especies animales al juego con todo el cuerpo, sin diferenciación, cuerpo disponible para una acción no conciente, para una capacidad de aprendizaje aún limitada.

Con el logro del bipedismo se comienza a disponer de la mano y con ella de objetos extracorporales: lanzar, golpear, acariciar, manipular el fuego, producir objetos útiles. Este equipo extracorporal, su fabricación, uso y aprendizaje, han sido elementos definidores del avance de la especie¹⁹.

El *Homo ludens* (hombre como "jugante"), afirma Huizinga precede al *Homo faber* (fabricante). Las experiencias exploratorias con piedras permitieron la posterior fabricación y uso de herramientas²⁰. Sería inimaginable la emergencia del *Homo*

17. Idem.

18. LAGARDERA, O. F. *La motricidad inteligente: del jugar exploratorio al juego simbólico*, ficha.

19. GORDON CHILDE, *Qué sucedió en la historia*, La Pléyade, 1985.

20. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, Emecé, 1968.

erectus como fabricante de herramientas de piedra si no hubiera experimentado largamente, al menos por curiosidad, el efecto producido sobre las piedras cuando son golpeadas unas contra otras o los resultados de un buen lanzamiento sobre el cuerpo de un animal.

Autores como Vigotsky, Elkonin, Bruner sostienen que el jugar es un comportamiento social que tiene su origen en la acción espontánea pero está orientado culturalmente. Bruner, luego de observar distintas especies que juegan, detecta que en todas, la actividad de juego²¹:

- minimiza la gravedad de las consecuencias de la acción;
- ofrece la posibilidad de intentar combinaciones de conductas;
- distiende o disocia relaciones fijas entre medios y fines en una conducta intencional.

Es decir que la actividad espontánea es la mejor oportunidad para probar sin riesgos. Un dominio creciente del juego durante la inmadurez entre los grandes monos y los homínidos sirvió como preparación para la vida técnico social que constituye la cultura. Para Piaget, jugar significa comprender el funcionamiento de las cosas; las reglas de los juegos expresan una lógica con la que los niños creen que deben regirse los intercambios e interacciones entre las personas. Afirma Ortega: “los marcos lúdicos son buenas situaciones interactivas no sólo para el desarrollo de la comunicación, sino para la confrontación de las ideas que se tienen acerca de los temas sobre los que se juega y la adquisición de modelos nuevos de interpretación de la realidad social”²².

Observar el juego permite conocer lo que verdaderamente cree el niño de las cosas a las que juega. Si se dispone de un marco conceptual adecuado, las situaciones lúdicas pueden ser un observatorio privilegiado para registrar los procesos de evolución cognitiva y motriz, porque allí se ponen en evidencia y porque ocurre todo y a gran velocidad, en su contexto “natural” y ecológico. Siguiendo de cerca el *script* (guion) de la situación de juego, los aportes de cada uno de los jugadores, las pruebas, los errores y el modo en que los superan, se pueden ver las modificaciones en los significados que se negocian, la asunción del punto de vista del otro, es decir, se puede reconstruir el proceso de aprendizaje vivido por los niños, tanto en los contenidos de la cultura que se “juegan” como en la asunción de roles y funciones

21. BRUNER, J. *Juego, pensamiento y lenguaje*, Conferencia.

22. ORTEGA, Rosario, *Jugar y aprender*, Barcelona: Diada, 1998.

sociales. A una inteligencia práctica, sensoriomotriz para Piaget o enactiva en el lenguaje de Bruner, corresponde un jugar exploratorio, funcional, ubicado en el nivel bio social, compartido entre el hombre y otras especies. El juego simbólico es lingüístico, mágico, aparece en el nivel humano de la vida comunal y familiar. Se corresponde con el cuento, el relato fantástico, el mito. Como parte de la vida ideológica cumple la función de autorregulación y supervivencia de la organización comunal. Se corresponde con las formas de aprendizaje por imitación y socialización directa, ligado al principio de autoridad²³.

Las sociedades con Estado poseen escritura, reglas sostenidas por un aparato jurídico, educación formalizada intencional y ciencia. Emerge con toda su fuerza el juego socializado de reglas cada vez más objetivadas y separadas de su génesis. Los juegos competitivos con mediana o elevada institucionalización son típicos de las sociedades con Estado, por ejemplo, el caso de los juegos que se deportivizan en la época actual. La Educación Física como disciplina con cierta identidad, se desarrolla también junto al Estado moderno.

En la comunidad primitiva se aprende en forma simple: el jugar exploratorio y el juego social, contextualizado, son suficientes pues se aprende formas de comportamiento de aplicación directa e inmediata. En las sociedades más “evolucionadas”, en que el contexto de aprendizaje está cada vez más alejado del contexto de aplicación, la escuela es el ámbito de transmisión de una cultura compleja.

Las instituciones sociales son muchas, complejas y difíciles para ingresar en ellas y aprender los comportamientos típicos. En el mundo de la motricidad actual, la sofisticación y tecnificación de algunas tradiciones de movimiento, producen una artificialidad que requiere de largos y a menudo penosos procesos de aprendizaje, totalmente alejados de la actividad espontánea de los niños.

Lagardera propone un *pacto lúdico* para sostener el jugar de los niños en la sociedad y en la escuela. La Educación Física podría sostenerse, afirma este autor, por completo dentro de un *modo lúdico*.

Cabe preguntarse ¿sobre qué modelo de actividad infantil se apoya la Educación Física? ¿Qué valor le otorga cada profesor en su práctica a la iniciativa y la curiosidad de los niños? ¿Se brindan posibilidades para recuperar el mito, el cuento, el rico simbolismo infantil? ¿De qué modos se plantea la enseñanza de las actividades regladas, socializadas y ya separadas del sentido de su génesis?

Vale la pena detenerse para revisar las prácticas y las ideas que las sustentan.

23. SAMAJA, Juan, *Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica*, en Esther Díaz (Comp.), *La Posciencia*, Biblos, 2001.

Aprendizagem, jogo e criança: um modo de entender a Educação Física

RESUMO: Na tarefa cotidiana com crianças, nós, professores de Educação Física, atuamos animados por representações sobre o que ensinamos, os efeitos de nossas intervenções e dos sujeitos com os quais interagimos. Essas imagens se conformaram num processo histórico e cada um de nós o elabora em uma experiência social. Nossa própria prática com crianças influenciou na manutenção ou troca de valores dominantes sobre o que as crianças são e merecem receber num contexto de prática corporal institucional. Neste trabalho se adverte sobre os perigos atuais em torno da fragmentação de imagens da infância, destacando uma concepção de sujeito corporal e se resgata a necessidade de defender o mundo infantil em sua riqueza e potencialidade mediante o valor do jogo e a aprendizagem criativa. A Educação Física com crianças poderia sustentar-se sobre um modo lúdico de ensino, sem abandonar a centralidade outorgada ao conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; subjetividade; jogo; aprendizagem.

Learning, playing and children. A way to understand Physical Education

ABSTRACT: As Physical Education teachers, we conduct our daily work in reference to what we understand teaching may be, what we think the result of our work might be, and who the subjects with whom we interact may be and do. These frames of reference are historically constructed, and each of us continues to create and recreate them in our interactions with others, i.e., our social experience. Our teaching practice with young students also influences our capacity to maintain and change the prevailing values about who we think children are, and what they deserve in school and other contexts of institutional corporal practice. This work is an alert to the present risks involved in the fragmentation of childhood images, pointing out to a concept of corporal subject, and rescues the need to preserve the richness and potentiality of the world of the children by appreciating play and creative learning. Physical Education for children could be based on a pleasurable lively teaching without abandoning the focus on content.

KEY-WORDS: Infancy; subjectivity; play; learning.

REFERENCIAS

AMICALE, EPS. *El niño y la actividad física*. Paidotribo, 1986.

BOSCH, L. P. de. El juego en la acción educativa del Nivel Inicial. En: *0 a 5 La educación en los primeros años*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

BRUNER, J. *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

_____. *Juego, pensamiento y lenguaje*. Conferencia.

CAÑEQUE; CASTRO; GRECO. *El juego es vida*. En: 0 a 5 La educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

DOLTO, F. *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, R. *El aprendizaje de las acciones motrices*. Stadium, 2000.

GORDON CHILDE, Vere. *Qué sucedió en la historia*. La Pléyade, 1985.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Emecé, 1968.

LAGARDERA, F. *La motricidad inteligente: del jugar exploratorio al juego simbólico*. Ficha.

MIRANDA, J. Juego motriz: sus valores educativos y socioculturales. *Rev. de Educación Física*. Barcelona.

MAURIRAS BOUSQUET, M. *Un oasis de dicha*. El Correo, Unesco, 1991.

QUIROGA, A. P. de. *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1994.

ORTEGA, R. *Jugar y aprender*, Barcelona: Diada, 1998.

PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Ariel, 1992.

SAMAJA, J. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba, 1996.

_____. Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica. En: DÍAZ, E. (Comp.). *La Posciencia*, Biblos, 2001.

SZULANSKI, S. G. de, El juego-trabajo. En: *0 a 5 La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

VARELA, J. Alvarez Uria, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

Recebido: 30 set. 2004

Aprovado: 13 nov. 2004

Endereço para correspondência

Rodolfo Rozengardt

Calle 51 N. 1088

C.P. 6360 General Pico

La Pampa, Argentina