

Una genealogía del Juego en la historia de la Educación Física Escolar.

Taladriz, Cecilia y otros¹

Palabras clave

Genealogía - juego - educación física.

Este trabajo corresponde al proyecto de investigación: “La enseñanza del juego en la Educación Física”, perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación. En esta instancia nos proponemos presentar una genealogía del concepto juego que nos permita descubrir cómo fue desarrollándose el concepto en las prácticas y los discursos de la Educación Física en el ámbito escolar.

Para esta construcción genealógica del concepto de juego en el campo de la Educación Física tomamos la perspectiva planteada por Foucault para su análisis, ya que nuestro interés era no la reconstrucción histórica del concepto sino develar los sentidos y usos del concepto en las prácticas discursivas del campo. Como señala Edgardo Castro en “El vocabulario de Michel Foucault”, *“... el paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad/discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder. En este sentido, se trata de situar el saber en el ámbito de las luchas”*². Para ello, a través del análisis de la bibliografía, los diseños curriculares y los planes de estudio de la formación profesional en Educación Física fuimos buscando

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMeCS).
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE).
Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
Jorge Nella; Jorge Aldao y María Eugenia Villa

² Castro, Edgardo, El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, Bernal, 2004. Pág. 158.

los dispositivos que nos permitiesen analizar el concepto. 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*”.³ En esta perspectiva analizamos la bibliografía sobre el juego de la Educación Física en el ámbito escolar, los planes de estudio y programas de las asignaturas dedicadas a la formación profesional de la Educación Física Escolar y entrevistas realizadas a docentes. A partir del análisis de este material se elaboraron categorías de análisis (sociales y analíticas) que nos permitieran la construcción de la genealogía del concepto juego en la historia de las prácticas de la Educación Física.

La consideración del carácter histórico primordial de las prácticas y de los conceptos que estas conllevan nos advierte contra cualquier intento de reificación o “naturalización” de los mismos. La problematización consecuente de su análisis histórico nos permite el abordaje crítico de su problemática y de los elementos relacionados con ella, lo que nos brinda no solo el conocimiento de estas prácticas discursivas y no discursivas sino que, sostenido en sus bases o en aquellos principios que le dieron origen, en su devenir, en sus propios fracasos y frustraciones, poder develar la “identidad” que las caracteriza.

En la construcción de la genealogía del juego nos planteamos indagar acerca de las categorías de infantilización, eficientismo pedagógico y psicologización, planteadas en el proyecto, que permitan dar cuenta de los dispositivos presentes en los distintos momentos históricos analizados. El análisis de la historia del juego en la Educación Física nos permitió recrear estas categorías que desarrollamos en la interpretación del estudio histórico, a saber:

La infantilización: El juego y la infancia han constituido un binomio, encarnado en la escuela y en la sociedad, que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente. “Tanto la niñez como el juego son conceptos abstractos que dan cuenta de realidades universales, articuladas entre sí según vínculos necesarios en tanto se refieren a una etapa ‘natural’ de la vida de los

³ Castro, Op. Cit.

individuos. La niñez, por definición, juega. Y el juego, también por definición, es propio de la niñez. La naturalidad del vínculo entre juego y niñez queda establecida en términos biológicos, o casi biológicos”⁴. El juego tomado como realidad propia de la infancia queda impregnado de los atributos y tensiones que la misma guarda con la sociedad y en particular con la escuela. Ghirardelli da cuenta de estas tensiones describiendo a la infancia como “una fase del desarrollo humano en la que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es un estado en el que priman las sensaciones y las imágenes y por tanto, debe superarse para que el hombre se transforme en un ‘sujeto de conocimiento’. Esto se logra elevando al hombre en el orden intelectual a través del desarrollo de su pensamiento. La infancia es expresión de la inocencia, ‘hipervalorizada, pero negativamente’ (...) Desde el desarrollo de los sentidos y las emociones se debe dar paso al pensamiento y a la razón como modo de situarse en el mundo”.⁵ El niño necesita ser conducido gradualmente hacia la razón, sacándolo progresivamente de su condición infantil, estando la mirada puesta en lo que al niño le falta y en paliar esta carencia, buscando un ajuste progresivo al régimen del trabajo escolar. El juego aparece en este marco como compensador y como actividad transitoria e inevitable en el camino hacia la adultez.

El eficientismo pedagógico: El juego, bajo el yugo del pensamiento racional propio de la modernidad, necesitó expurgar su propia fuerza de seducción: la gratuidad, la ficción, la broma. En Aristóteles encontramos que el juego es una actividad de poco valor en sí misma y que no merece la atención de los estudiosos, diciendo “Hemos de buscar a qué debemos dedicar nuestro ocio. No, desde luego, al juego, que entonces sería forzosamente el juego el fin de nuestra vida. Pero si esto es imposible y hay que aprovechar los juegos en los trabajos (ya que el trabajo fatigoso necesita del descanso y el juego aprovecha al descanso, mientras que el trabajo se hace con fatiga y esfuerzo), por eso hay que introducir juegos velando por su aplicación oportuna, aportándolos a

⁴ Milstein, D. y H. Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores, Pág. 61.

⁵ Ghirardelli, Jr. (1997), en Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*, Bs. As. Paidós. Pág. 30.

modo de remedio medicinal”.⁶ Dicha “medicina” se administró en la escuela tradicional y en la actualidad convirtiendo al juego en el recurso privilegiado de los aprendizajes áulicos, ya sea como compensación o, como señala Jackson, para “la búsqueda por una pedagogía indolora”,⁷ que la educación física instrumentó bajo las directivas del deporte y la psicomotricidad.⁸

La psicologización: Sobre finales del S. XIX diversas perspectivas psicológicas estudiaron la actividad lúdica, su evolución y sus formas en el desarrollo humano. 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.

Acordamos con Sutton Smith en 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”.⁹ Por tanto la significación respecto a cada juego es construida y otorgada socialmente, no pudiendo dar cuenta de

⁶ Aristóteles (1993) *Política*, Madrid, Alianza Editorial, 1337 b 33-42 Pág. 288-289.

⁷ Sarlé, P. (2006) “Algunas reflexiones finales que son más que un epílogo”, en Pavía, V., coord. (2006) *Jugar de un modo lúdico*, Buenos Aires, Novedades educativas, Pág. 140.

⁸ Para ampliar dichas corrientes, cfr. Vázquez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*, Gymnos, Madrid; Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, en *Revista de Educación Física & Ciencia*, año 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP, octubre 1998, La Plata. Pág.75-81.

⁹ Sutton Smith, B. (1996) “Notas hacia una crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte”, en Ófele, 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.

esto al basarnos en las teorías psicológicas antes citadas, dado que la mayor parte de ellas comienzan con el juego del niño solitario.

Hemos considerado relevante dar cuenta de estas tres categorías ya que las mismas han impregnado los discursos que con relación al juego se construyeron en el marco de la Educación Física y determinaron las prácticas lúdicas en el ámbito escolar.

Partiendo del análisis de estas categorías iniciamos la construcción genealógica del concepto juego en el campo de la Educación Física. A modo de ejemplo citaremos algunos pasajes relevantes del concepto en los distintos momentos históricos.

El juego y los juegos han estado siempre presentes en las clases de Educación Física ya desde los primeros tiempos en la bibliografía y manuales de Educación Física se incluyen los juegos como una parte importante y destacada en sus prácticas.

Ya en la Pedagogía de la Educación Física de E. Romero Brest (1911) encontramos el papel del juego que: *"El niño que juega así como el adulto que se ejercita concientemente, no desarrollan solo sus músculos, no contribuyen únicamente a fortificar su salud física, sino en realidad desarrollan sus cerebros e intensifican su vida intelectual."...* *"...el juego no es para el niño un mero pasatiempo, sino más bien un medio de organización mental, de educación intelectual".* Para Romero Brest, la Educación Física es "alta escuela de solidaridad" y es allí donde el juego cobra una destacada importancia dados los sentimientos sociales que desarrolla, *"el juego llega a ser una verdadera escuela práctica de la vida, la más valiosa para la educación social. Y en este sentido no es arriesgado pensar que el celo y el espíritu arraigado de justicia y de libertad en los pueblos que saben jugar es, en gran parte, debido a estas circunstancias de su educación."*

Estas ideas y funciones atribuibles al juego y a los juegos las encontramos también en Revistas de la época como "Health and Physical Education" de la American Association for Health, Physical Education and Recreation ; editadas en Washington en 1944/45, en U.S.A. En estas revistas encontramos en los

volúmenes 15 y 16, artículos como los de Helen Fabricius titulados: “Cómo puede la EF contribuir a la Paz mundial”; desde allí la autora destaca el papel primordial y la responsabilidad de la educación en atender a la necesidad primordial de la época: contribuir al desarrollo de actitudes necesarias para la paz mundial; y en este contexto la Educación Física cumple un rol importante en este desarrollo, ya que si se considera que “la frontera más grande (entre la gente) es ignorar a los otros”, la Educación Física tiene en sus manos la posibilidad de acercar el conocimiento de otras culturas, otras tierras y otra gente a través de la enseñanza de juegos tradicionales de otros pueblos; asimismo las reglas de los juegos se podrán comparar con las leyes de las ciudades y sus países como oportunidades de libertad y de bienestar.

También en los *Planes Tipos de Clases Fisiológicas de Ejercicios Físicos* del Dr. Enrique Romero Brest (1911) se incluyen los juegos en todos los planes de clase de Educación Física, ya sea por medio de “juegos sofocantes”, manchas, cinchadas, juegos de balón, etc.; como en las *Normas Generales para las Secciones Infantiles* de la Dirección Gral de Tiro y Gimnasia (1937) donde se destacan los juegos como un aspecto esencial en los programas de Educación Física en las Secciones Infantiles.

En el libro *Apuntes de Educación Física* de Torres Traverso (1967) se destaca al juego como agente de la Educación Física: “*es un agente formativo esencial para el niño, pues encuentra en él la mejor forma de expresión espontánea. Los hay libres, dirigidos, de relevos, de equipos, etc, que responden a las necesidades de cada edad.*” El juego debía ocupar el mayor tiempo en las clases por los positivos beneficios, físicos, mentales y morales que proporciona. El juego desarrolla el instinto de cooperación social y la voluntad; el beneficio más valioso del juego es el desarrollo del control de sus acciones, es un medio efectivo y natural para desarrollar el propio control en los niños. Similares planteos se observan en la *Guía de Educación Física* de Marrazzo y Marrazzo donde se destaca la enorme importancia de la EF como aquella parte de la educación que proporciona la ocasión de jugar a los niños, dado que esta es una actividad esencial en el hombre y el juego es uno de los agentes de la Educación Física.

Liselott Diem en el año 1973, destacaba que: “... *el niño mediante el juego aprenderá a dominar sus movimientos*”, donde el juego y la enseñanza constituyen un proceso integrado, dotando al juego nuevamente una función netamente instrumental.

En las obras de Helmut Schulz, *Por el juego al atletismo: iniciación atlética para el jardín de infancia, la escuela primaria, el club y el hogar*, de 1977 también podemos resaltar este papel instrumental que se le otorga al juego. En *EF Infantil y matrogimnasia* del mismo autor, publicado en 1975; Ramón Muros en su prólogo expone que “... *todo el quehacer infantil debe vestirse de juego.... en las ejercitaciones más impensadas, campea siempre el ingrediente lúdico. Pero como el juego del niño es cosa seria para él, y debiera ser cosa aún más seria para el educador... en cada forma de juego se enhebra un objetivo educativo concreto, definido, preciso*”.

Annemarie Seybold en los *Principios Pedagógicos de la Educación Física* (1974) resalta al juego en el Principio de Solidaridad, remarcando que el juego mismo es el motivo y la meta del agrupamiento, ya que otorga a cada integrante su espacio para moverse, su función y con las reglas del juego pone ciertos límites a su actividad. Destaca que en la Educación Física tradicional un juego conocido se presentaba y enseñaba con todas sus reglas, en cambio en la actualidad (1974) nos remontamos a la idea de juego a partir de ella misma, los mismos jugadores lo construyen.

Los juegos se destacan también en el Principio de Adecuación Estructural, donde la autora señala que la segunda característica de la Educación Física es el juego y el elemento más importante de la atmósfera de juego es la libertad; libertad interior y libertad exterior. El juego da a la Educación Física el contrapeso necesario contra la amenazante “deportivización” de los ejercicios físicos.

En 1985 en la *Educación Física en la 1era Infancia* de Gómez y González encontramos a los juegos destacados como medios de la Educación Física, establecidos para la consecución de los objetivos generales y específicos del campo.

A partir de la Reforma educativa encontramos que los juegos ya no son considerados desde esta óptica instrumental y encuentran así su definición y conceptualización propias, reconociéndoles como contenidos a ser enseñados en el ámbito escolar. Considerar a las formas gimnásticas, lúdicas, deportivas y a las actividades al aire libre, es decir, a la gimnasia, los juegos y deportes y la vida en la naturaleza, como grandes contenidos de la educación física, superando su vieja conceptualización como "agentes" de su realización, significa concebirlos no sólo como instrumentos o "medios" para la consecución de objetivos, sino en su dimensión de formas culturales, de "saberes" contruidos y acumulados socialmente, cuyo valor se quiere legar a los niños y jóvenes, y de los que corresponde desagregar los contenidos pertinentes al logro de los Objetivos del Área en cada ciclo. Significa, a la vez, considerarlos en sí mismos y en orden a su potencialidad para formar competencias en los diversos ejes curriculares. Esto implica comprender que el juego pertenece a las formas originarias de la existencia humana pero que es preciso aprender a jugar de igual modo que la motricidad voluntaria es inherente al ser humano pero exige aprender a moverse, que la gimnasia no provee sólo el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares sino, esencialmente, el aprendizaje de formas de movimiento, y que cada sociedad tiene sus juegos y sus movimientos y condiciona las formas de juego y movimiento.

A partir de la mencionada Reforma de los años '90, se señala la necesidad de abordar el juego de Educación Física no ya en sentido utilitario y en función a un objetivo exterior y en función a éste. La escuela debe entonces resolverse a aceptar el juego por el juego mismo, sin requerirle que sirva para nada.

Los actuales Diseños Curriculares para el Nivel Inicial y la Educación Primaria (Primer Ciclo) de la Provincia de Buenos Aires (2008), han mostrado en el área de Educación Física un gran interés por reivindicar y exigir la enseñanza del juego. En su lectura se puede apreciar que al profesor del área se le requiere que *"enriquezca"*, *"amplíe"*, *"complejice"*, *"multiplique"*, y principalmente *"promueva"* las experiencias de juego, por lo que posicionaría al profesor como *"mediador"*, quien *"dispondría"* los recursos para el *"normal desarrollo"* de ese

jugar que porta cada niño/a, a la vez que se propician Orientaciones Didácticas para llevar a cabo las intervenciones, a partir de la concepción de juego sociomotor.

Este recorrido genealógico nos permitió vislumbrar como fue transformándose la conceptualización del juego, no en un sentido lineal y unidireccional sino inundado de continuidades y rupturas, avances y retrocesos, donde se conjugan la infantilización, el eficientismo pedagógico y la psicologización del juego en los distintos momentos de su historia, en una conjunción que permite acentuar alguno de ellos en un momento dado, como dispositivo rector y determinante de las prácticas, orientando y determinando no solo el papel del juego en la enseñanza de la Educación Física sino también y por extensión el papel de la Educación Física dentro del ámbito escolar.

La infantilización como dispositivo ha impregnado la concepción de juego desde los orígenes de la Educación Física en la Infancia (alrededor de 1962), con especial énfasis en esta década como justificación de la especialidad dentro del campo de Educación Física y su necesidad de incorporación en la educación del nivel inicial. En sintonía con éste el eficientismo pedagógico como dispositivo opera en el campo del juego de la Educación Física desde los inicios de la disciplina y destaca un acento particular en distintos períodos. En la década de los '60 imprime al juego un carácter particular al considerarlo como *formas de producción lúdicas* a fin de desarrollar la "capacidad productiva" de los alumnos en torno al juego. Este eficientismo permanece, sobre todo, hasta la década del '90 como fuerte dispositivo en las prácticas de la Educación Física Escolar.

En cuanto a la psicologización, este dispositivo se acentúa y destaca en los años '80, con una fuerte impronta en los discursos oficiales y las prácticas discursivas que fundamentan la necesidad de la disciplina.

Bibliografía

- Aristóteles (1993) *Política*, Madrid, Alianza Editorial, 1337 b 33-42.

- Castro, Edgardo, El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, Bernal, 2004.
- Diem, Liselott. (1964). *¿Quién es capaz de...?*. Bs. As. Paidós.
- Diem, Liselott. (1964). *Apuntes de Gimnasia Infantil*. Bs. As. Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación.
- Ghirardelli, Jr. (1997), en Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*, Bs. As.
- Marrazzo, M.C. - Marrazzo, T.M. (1968). *Guía de Educación Física en la escuela primaria*. Bs.As. La Obra.
- Marrazzo, M.C. - Marrazzo, T.M. (1988). *Guía de Educación Física para los jardines de Infantes*. Bs.As. Ciordia.
- Milstein, D. y H. Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- Romero Brest, E. (1911). *Pedagogía de la educación física*. Bs.As. Cabaut y cia.
- Sarlé, P. (2006) "Algunas reflexiones finales que son más que un epílogo", en Pavía, V., coord. (2006) *Jugar de un modo lúdico*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Schulz, H. (1976). *Educación física infantil y matrogimnasia*. Bs.As. Kapelusz.
- Seybold Brunnhuber, Annemarie (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Bs. As. Kapelusz.
- Seybold Brunnhuber, Annemarie (1976). *Principios didácticos de la Educación Física*. Bs. As. Kapelusz.
- 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.

9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias
Departamento de Educación Física
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

- Torres Traverso, Zulema M.C.(1967). *Apuntes de educación física*. Buenos Aires. Crespillo.