

El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?

The game in Physical Education classes. Is its main objective to promote or to produce a way of playing?

Jorge Nella*

UNLP - FaHCE

Cecilia Taladriz**

UNLP - FaHCE

Resumen

Los actuales Diseños Curriculares para el Nivel Inicial y la Educación Primaria (Primer Ciclo) del Gobierno 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”, “amplie”, “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.

El espacio de la enseñanza de los juegos y el jugar no es un ámbito aporoblemático siendo necesario actuar, exigir, persuadir construyendo el significado del juego y del jugar dentro del marco de la escuela distinguiendo el “buen jugar” o el “juego verdadero” del que no lo es.

Esta sospecha nos llevó a reflexionar sobre cuales son las condiciones de la práctica que posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego,

* Ayudante Diplomado Ordinario de Juegos y Recreación 1 y 2 y Gimnasia Artística 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

** Jefe de Trabajos Prácticos Educación Física 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.



el profesor, como parte de su sentido común, llega a reconocerlo como el “juego verdadero” ¿no nos exige hacer un breve ejercicio de desfamiliarización? Al decir de Ana María Caldeira (1998:36) es necesario “romper con lo establecido, con la continuidad alienada de la vida cotidiana escolar. Sólo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar”.

Y puesto que de lo que se trata es de desfamiliarizarnos de nosotros mismos, de nuestras ideas, nada mejor que pensar que eso que se nos parece como “desarrollo” pueda ser una producción, una fabricación. Acaso ¿no se estará ocultando en los diseños curriculares una operación productora de una manera de jugar y simultáneamente, una manera de subjetividad? Es decir, este jugar que se desarrolla en las clases de educación física ¿Puede ser analizado independientemente de los discursos y de sus prácticas? Pues, ¿no será ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas, donde se constituye en lo que es?

Esta sospecha nos llevó a reflexionar sobre cuales son las condiciones de la práctica que posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego, que a su vez llevara a una forma de subjetivación. Desde éste punto de vista, la educación física no solo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un “buen” jugador.

Situación 1

2º año de EP: Los alumnos agrupados de a 3, se enfrentaban con otro grupo en cancha dividida, obteniendo un punto cuando logra tocar los pies de un compañero que se encuentra en frente al patear un aro, que se desliza al ras del piso quien a su vez intenta esquivarlo. Federico, al ver que no le pasaban el aro para lanzar se acercó a su compañero de equipo y comenzó a tirarle de los pelos. El profesor al ver que Federico no podía controlarse, se acercó y lo tomó de los brazos apartándolo de la cancha mientras le decía:

“Parece que estas muy enojado con tus compañero, tan enojado que lo querés lastimar tirándole de los pelos. Pero no voy a dejar que lo hagas, podés mostrar tu enojo sin causarle daño, podés decirles: ‘¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro!’ pero no agredirlo”

Luego cuando logró que se calmara, intentó integrarlo nuevamente al juego:

“Yo sé que uno quiere participar enseguida en el juego, pero tenés que saber que lo mismo quieren tus compañeros; si se lo pedís de un modo brusco seguramente ellos se van a enojar con vos. Te voy a mostrar cómo podés hacerlo”.

Se acercó al grupo de la mano de Federico y hablo por él:

“A Fede le gustaría lanzar también como a ustedes, entonces ¿porqué no nos ponemos de acuerdo en armar un orden de tiro así uno sabe cuando le toca y no lanza siempre el mismo?”

Los niños respondieron positivamente.

Situación 2

1º año de EP: Todo los niños están jugando a la mancha .La profesora se encuentra en el medio del gimnasio observando .Una da las niñas se acerca y en tono de queja le dice a la profesora: “Andrés me molesta y cuando me agarra me pellizca”. Otra niña al ver la situación corre hasta donde se desarrolla la escena y añade: “en los recreos nos escupe y nos molesta a todas”. La profesora se acerca a Andrés y lo reprende: “Andrés, no te da vergüenza, así no se juega y si siempre molestas y pegas a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo y te vas a quedar solo, ¿vos entendés eso, Andrés?... Hay que respetar y cuidar a tus compañeros... Dale, pedile perdón entonces”

Las prácticas de enseñanza del juego que se han comentado más arriba no pueden tomarse como mero espacio para el “desarrollo” del autocontrol o de la autonomía, sino que definen de forma singular y normativa lo que significa autocontrol o autonomía en tanto que experiencia de sí, producido por relaciones reflexivas.

En las situaciones descritas podemos distinguir cuatro dimensiones de los dispositivos de experiencia de sí utilizados por los profesores y de los cuales da cuenta Jorge Larrosa (1995): en primer lugar, una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo, como por ejemplo, “no te voy a dejar” ante el tire del pelo de Federico a su compañero, o “así no se juega” ante la molestia de Andrés. A continuación una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo, como por ejemplo “podes decirles: ¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro! pero no agredirlo”, o ante la pregunta “¿vos entendés eso, Andrés? En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en el que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una tabla de normas y valores, como por ejemplo “No te da vergüenza”, o “si siempre molestas y pegas a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo y te vas a quedar solo”. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo, como por ejemplo “podes mostrar tu enojo sin causarle daño”, “¿porqué no nos ponemos de acuerdo en armar un orden de tiro así uno sabe cuando le toca y no lanza siempre el mismo?”, como también “Hay que respetar y cuidar a tus compañeros... Dale, pedile perdón entonces”.

Si consideramos la etimología de “reflexión” en el uso del verbo latina *re-reflectere* significa “virar” o “dar la vuelta”, “volver hacia atrás” y por extensión, “reflexión” significa también la reproducción de los objetos en las imágenes ofrecidas por un espejo. Como consecuencia de esta connotación óptica, cuando el término reflexión se utiliza para designar a una persona que tenga un conocimiento de sí mismo en la manera de jugar (u otro tipo de comportamiento), aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen

en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada hacia atrás por un espejo y de esa manera el sujeto se hace visible a sí mismo en su interioridad, dispositivo que permite una sutil examen de conciencia. Es decir, que lo visible queda bajo la mirada criterial que permite ser evaluado o juzgado por el mismo, a partir de que dispone de una serie de códigos que determina que es bueno o malo, positivo o negativo, bello o feo y de esa manera poder juzgar-se en sus actos. Es en el criterio y bajo el criterio, dado por el profesor, que las acciones pueden ser determinadas y juzgadas, integradas en un sistema de evaluación. Por lo tanto el juzgarse será el dispositivo pedagógico por excelencia de la reflexión ya que es la que permitirá verse y decirse de tal manera.

La noción de interiorización de las normas puede examinarse en una perspectiva antropológica, es lo que indica Elías, comentado por Nathalie Hoinich (1999:58), cuando subraya que los seres humanos, al contrario de otros organismos, no poseen de manera innata los autocontroles interiores que les permiten vivir en grupo sin destruirse unos a otros. Así, la iniciación de la normas de comportamiento en sociedades pueden realzar el deber de la educación como imposición de un poder, que llevará al proceso de interiorización de las constricciones como un aprendizaje del dominio de sí tanto como mecanismo de represión. El temor constituye, por sí mismo, un proceso de interiorización, que se fija sobre las amenazas cada vez menos procedentes del exterior (el encauzamiento del profesor) y cada vez más en el proceso del interior (riesgo de la culpa, de no ser querido) como por ejemplo. “*nadie va a querer ser tu amigo y te vas a quedar solo*” o “*no te da vergüenza*”.

El juego de la educación física como un llamado a la subjetivación

El juego transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitando por un espacio y tiempo propio del orden escolar, y que supone la aprehensión de algún aspecto de lo real, cuyo acatamiento definirá al sujeto adaptado, serio y normal, como lo expresa Milstein y Mendes (1999:69) Durante los encuadres de las propuestas reconocidas como juego los conflictos forman parte del mismo, no es algo ocasional sino constituyen la propuesta. Y en este sentido el juego contribuye a organizar y regular las percepciones, emociones y sentimientos, como partes de la construcción de la subjetividad de los niños/as.

De las observaciones realizadas y de opiniones vertidas por diversos docentes hemos podido dar cuenta que la intervención del profesor no siempre se da en un “ámbito donde todos se sienten incluidos, se divierten, aprenden y se cuiden” como expresa el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (p.357) por el contrario suele transformarse en un espacio con problemáticas a resolver, lleno de tensiones, desigualdades, diferencias, exclusiones y donde se hace necesario actuar, exigir, persuadir construyendo el significado del juego

y del jugar dentro del marco de la escuela distinguiendo el “buen jugar”, o el “juego verdadero”.

Desde este punto de vista, la educación física no puede ser vista ya como un espacio neutro o apromblemático, en donde sólo se convoca al profesor en función de la mediación en el juego, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del jugar y con ello la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que la intervención del profesor, como práctica de enseñanza, produce formas de experiencia tanto de lo externo –el juego– como también la experiencia de lo interno –de sí mismo– en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular.

En esta publicación, se intenta poner en evidencia que las prácticas de enseñanza del juego aspira a construir y modificar la experiencia que los individuos tienen de sí como jugadores. Estos mecanismos son los que transforman a los seres humanos en sujetos, es decir, hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida. El “buen” jugador puede analizarse como resultado del entrecruzamiento de un dispositivo pedagógico de tecnología óptica de autorreflexión, formas discursivas de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación

Así, en éste proceso de aprender algo “exterior”, los saberes del juego, además se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo. La educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construye y transmite también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros “sujetos”. Es decir, aprendiendo el significado y el sentido del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que significa ser un jugador.

El niño juega pero al mismo tiempo, el juego produce al niño. El dispositivo utilizado por el profesor produce una manera de jugar y al mismo tiempo regula los comportamientos y la identidad de sus autores. Aprenden por lo tanto, una cierta imagen de la gente y de las relaciones entre la gente: que cada uno tiene determinadas cualidades personales, que es posible conocerlas y evaluarlas con ciertos criterios (dado por el profesor), que es posible cambiar cosas de uno mismo para ser mejor o para conseguir lo que uno se propone, que las otras personas tienen cualidades diferentes, que es posible vivir y jugar juntos, a pesar de las diferencias, dadas ciertas actitudes de comprensión, respeto y tolerancia, etc., lo que se aprende, en suma, es un significado específico de la singularidad de uno como jugador y de la comprensión de los otros como compañeros del juego.

La clase de educación física como misión paradójal

La intervención del juego en el marco escolar reposa sobre una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende cons-

truirlo en sujeto. Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca un *habitus* (Bourdieu, 1995) y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, la misma intervención arranca al individuo de la mera integración social, configurando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad, es decir, la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. En esto reside la naturaleza de la intervención escolar que produce un individuo conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social.

Este proceso da cuenta que las normas y las reglas sociales interiorizadas son reemplazadas por las convicciones, en tanto convencimiento del sentido de la norma. Entonces, la libertad irrumpe en tanto olvido de la socialización y en pro de la independencia de juicio que esa socialización posibilitó. Así, en este acto de interiorización deviene la responsabilidad, entendida como esa carga que toma sobre ella la acción de uno. De lo que se trata es de asumir la propia libertad y el peso de nuestras decisiones. Retomando los casos citados, tanto de Andrés como de Federico se espera que en el futuro podrán “hacerse cargo” del las consecuencias de sus acciones sin la mediación del profesor.

La noción de individuo, como nos ha expresado Elias (2006) no implica que se opongan dos naturalezas o dos esencias diferentes: el individuo, libre, particular, aleatorio, racional o pasional, y la sociedad, objetiva, mecánica, ciega, asfixiante. Las sociedades modernas no oponen individuos libres a sistemas mecánicos, por el buen motivo de que esas sociedades están integradas por individuos, pero también porque esos individuos son resultado de un proceso de socialización. El Yo autónomo, la conciencia de sí como individuo, resulta del proceso mismo de la civilización que implica una fuerte interiorización de las normas y de los valores. Esto hace que los individuos “pueden decidir mucho más libremente su suerte. Pero también *deben* decidir su suerte. No solamente *pueden* transformarse en seres más autónomos, sino que deben hacerlo. Desde este punto de vista no hay elección” (Hoinich, 1999:97). Se trata más bien de asumir, “hacerse cargo” de la propia libertad.

La filosofía política de los griegos nos decía que la autonomía consiste en obedecer a las leyes propias, que son también las leyes de la ciudad; pero es una obediencia reflexiva, a partir de dichas leyes. El dominio subjetivo personal es conforme al gobierno de la ciudad en donde la autonomía es la libertad de dominar mi acción en nombre de normas y principios universales. Si tenemos en cuenta que somos radicalmente con otros, no puede entenderse la autonomía simplemente como un poder sustraerme a la acción (o el poder) de los otros. El estar en relación con otros implica que nuestros actos no sean totalmente separables, no sean tuyos o míos exclusivamente, sino que sean actos conjuntos,

que se deciden y realizan en un proyecto común. De lo que se trata, entonces, es plantear una concepción de autonomía que tenga en cuenta que el ser-con es una dimensión intrínseca del hombre que se vincula tanto a su limitación como a su condición de posibilidad.

Todo el razonamiento de Elias se dirige a demostrar que esta conciencia de sí no proviene de un defecto de la socialización sino, por el contrario, de una acentuación de ella. Entonces cuanto más me socializo, más me convierto en individuo o, para decirlo de otro modo, cuanto más me he socializado, más sujeto soy porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor. Dicho de otro modo, todo el trabajo de socialización debe orientarse al control de sí mismo.

Considerando el epígrafe inicial se nos hace imprescindible seguir revisando la enseñanza del juego en el marco escolar, entendiéndola como un mundo que posibilita una posibilidad lúdica y le confiere un rasgo particular del cual hemos querido dar cuenta.

Bibliografía

- BOURDIEU, Perre y WACQUANT, Loïc, (1995): *“Respuestas por una antropología reflexiva”*, México, D.F, Grijalbo.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008): *“Diseño Curricular para la Educación Primaria (Primer Ciclo)”*, La Plata, Dirección de Producción de contenidos.
- ELIAS, Norbert, (2006): *“Sociología fundamental”*, Barcelona, Gedisa.
- HEINICH, Nathalie, (1999), *“Norbert Elias. Historia y cultura en Occidente”*, Buenos Aires, Nueva Visi
- LARROSA, Jorge, (1995): *“Escuela, poder y subjetivación”*, Madrid, La Piqueta.
- MCLAUGHLIN, Douglas, (2008): *“La educación de la cigarra: sobre el significado de la actitud lúdica en el deporte juvenil”*, en TORRES, CESAR (comp.), *“Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja”*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MILSTEIN, Diana Y MENENDES, Héctor, (1999): *“La escuela en el cuerpo”*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SALGUIERO CALDEIRA, Ana Maria,(1998): *“Saber docente y práctica cotidiana”*, Barcelona, Octaedro.