

Reseña de Tesis de Maestría: ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar.

Cita: Nella, J. (2012) Reseña de Tesis de Maestría: ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar. En Ludicamente N°2, Diciembre de 2012. Buenos Aires

Resumen

Summaries

Tesis: ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del *saber* jugar.

Magister: Jorge Nella

Director: Prof. Marcelo Giles

Co-Director: Mg. Ma. Eugenia Villa

“Nacemos con ciertas potencialidades lúdicas y en un mundo con posibilidades lúdicas”

McLaughlin (2008:152)

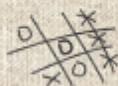
Resumen

El presente trabajo intenta identificar la diferencia entre jugar fuera y dentro de la escuela, principalmente en las clases de Educación Física. En este sentido la tesis no se pregunta acerca de qué es el juego, sino más bien desde una mirada foucaultiana interroga sobre por qué jugamos como jugamos, o cómo hemos llegado a jugar de una manera y sobre todo, cómo tenemos que orientar nuestra vista como jugador dentro de una clase de Educación Física. Así, el aporte de este trabajo es argumentar que ante aquellas experiencias "objetivas" del mundo exterior, donde uno aprende los significados y sentido de los juegos, los niños/alumnos adquieren al mismo tiempo por la intervención del profesor, experiencias donde uno aprende el sentido de ser jugador y lo que significa ser un jugador.

Palabras clave: juego, intervención, subjetivación, autonomía.

Introducción

Este texto es una síntesis de la tesis de la Maestría de Educación Corporal llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Plata. La misma comenzó a edificarse a comienzos de 2008. Si bien emprendí mis estudios teniendo como interés el hecho de indagar la relación que existe entre el profesor de Educación Física, los niños/alumnos y el juego, no poseía para ese entonces un



problema, un objeto de estudio; es decir, el qué de esta relación quería investigar. Dicho problema tuvo un origen anecdótico, un acontecimiento que fue fundante en mi trabajo.

En ese entonces trabajaba como coordinador de un programa barrial de la Municipalidad de La Plata. Durante el desarrollo de un juego, dos chicos comienzan a insultarse y agredirse verbal y físicamente, en ese momento el profesor que estaba coordinando dicha actividad intenta separarlos pero se le hacía difícil por la excitación que tenían ambos. De repente se escuchó un grito que decía: - "¡Jesuan y José vengan para acá!". Era la coordinadora del comedor de la cual los chicos asistían. Ambos se acercaron sin decir alguna palabra a la mujer y se le sentaron uno a cada lado. Yo me aproximé para ver si se encontraban bien, y ella me dice (como disculpándose por ellos y al mismo tiempo justificando sus acciones): - **"Estos chicos juegan así porque no van a la escuela"**

Esta expresión me llevó a mis indagaciones preliminares: ¿Desde qué perspectiva, esta señora daba cuenta de dicha afirmación? ¿Por dónde pasaba la diferencia en jugar una vez que un niño/a fue escolarizado? ¿Cuál es el valor agregado que la escuela da en materia de juego por el cual estaban en falta Jesuan y José? ¿Quién es el responsable (desde lo disciplinar y por lo tanto también desde lo salarial) de transmitir algo de juego en el ámbito formal?

Así surge el título de mi tesis: **¿Qué le agrega la Educación Física al juego?** Es así que me surge el problema a indagar, en donde no me estaba preguntando qué es el juego, sino: ¿Cómo llegamos a jugar de una manera y no de otra?, y sobre todo ¿Cómo podemos convertirnos en "buenos" jugadores en el ámbito escolar? Este "cómo" está haciendo referencia a lo operativo, a lo metodológico, a un tipo de relación, a un contrato, a un dispositivo que hace actuar tanto a profesores como alumnos, en fin, este cómo está haciendo referencia específicamente a una práctica y por ende a un saber que intenté develar en dicha tesis.

Entrando en el juego de la Educación Física

Esta sospecha nos llevó a reflexionar sobre cuáles son las condiciones de las prácticas de la Educación Física que posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego.

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 estás muy enojado con tus compañeros, tan enojado que lo querés lastimar tirándole de los pelos. Pero no voy a dejar que lo hagas, podés mostrar tu enojo sin hacerle 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 puedes 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: - “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 molestás y pegás 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”

En las situaciones descritas podemos distinguir cuatro dimensiones de los dispositivos de experiencia de sí (Foucault, 1990) 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 tiron 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 *“ podés 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 *“ podés 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”*. De esta manera podemos ver que el sentido de la intervención de los profesores es ayudar a que los alumnos operen un proceso de reflexión sobre sus actos.

Si consideramos la etimología de “reflexión” en el uso del verbo latino *re-flectere* 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. De esa manera el sujeto se hace visible a sí mismo en su interioridad, dispositivo que permite un sutil examen de conciencia. Es decir, que lo visible queda bajo la mirada criterial que permite ser evaluado o juzgado por él 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, como nos indica Nathalie Hoinich (1999:58) citando a Norbert Elias, 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), esto se puede observar en las frases anteriormente relatadas, 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 delimitado 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 que 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 (2008:357). 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 así el significado del juego y del jugar dentro del marco de la escuela.

Así, la intervención del profesor, como práctica de enseñanza, tiene un objetivo divisible en dos aspectos: por un lado produce formas de experiencia de objetivación, de lo externo –el juego–; y por otro lado, producir formas de subjetivación, de lo interno –de sí mismo– en las que los individuos pueden constituirse en sujetos de un modo particular.

En este proceso además de aprender algo “exterior”, los saberes del juego (las reglas), se intenta

elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo. Aprendiendo el significado y el sentido del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que significa ser un jugador. Es decir, que hay un gran esfuerzo por parte del profesor de transmitir una ideología, esto es: el trabajo de valores, modos de vida, formas de pensar y de actuar, ya que no son sólo conceptos e ideas, fundamentalmente son modos de comportamiento. El niño juega pero al mismo tiempo, el juego produce al niño.

La clase de educación física como misión paradójica

La intervención del juego en el marco escolar reposa sobre una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo, pretende construirlo en sujeto, 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. 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” de las consecuencias de sus acciones sin la mediación del profesor.

Como nos ha expresado Norbert Elias (2006), esto 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 “puedan 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.

Todo el razonamiento de Norbert 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.

Concluyendo podemos decir que lo que llamamos “espontáneo” siempre es histórico, que entre el jugueteo que puede tener la madre con su hijo/a y la manera de jugar en una edad adulta hay una

larga historia de aprendizaje, es decir, que existe un discreto y sistemático disciplinamiento, ya sea dada por la escuela, los medios de comunicación, la interacción familiar o social. Esto nos permitirá distinguir además que no hay una ética de intervención, sino éticas, por lo que no va ser lo mismo intervenir ante un conflicto de las siguientes maneras:

“No me gusta tu conducta cuando agredís a tu compañero”

“Vos no me gustás”

“No quiero que te dirijas más de esa manera a Pablo”

Que...

“Si te escucho otra mala palabra te vas a

¡Qué lástima! Me hubiera gustado que pudieras jugar con todas”

Que...

“Muy bien, por ser tan caprichosa es mejor”

Que...

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

Bibliografía

BOURDIEU, PIERRE 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.

FOUCAULT, MICHEL (1990), *Tecnología del yo. Y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós Ibérica.

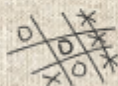
HEINICH, NATHALIE (1999), *“Norbert Elias. Historia y cultura en Occidente”*, Buenos Aires, Nueva Visión.

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.

