

# El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad)

*Play on the Physical Education curriculum: a critical approach (or the kingdom of possible in post-modernity)*

José Devís Devís\*

## Resumen

*El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad)*

El juego, entendido como actividad humana sujeta a las transformaciones sociales y culturales de una sociedad en cambio constante, obliga a plantearnos un par de preguntas claves cuando centramos la temática en el currículum de la Educación Física: ¿qué justificaciones ofrecemos para utilizar el juego?; y ¿qué papel puede tener el juego en el contexto y el momento actual?

Estas dos cuestiones que, por obvias, pueden pasar desapercibidas, son las que van a orientar esta presentación con la intención de repensar el juego motor y el lugar que ocupa en el currículum de Educación Física de una sociedad capitalista avanzada como la que hoy se vive.

**Palabras clave:** juego, currículum, Educación Física, posmodernidad

## Abstract

*Play on the Physical Education curriculum: a critical approach (or the kingdom of possible in post-modernity)*

Play, understood as a human activity subject to the social and cultural transformations of a society in continuous change, forces to consider a couple of key questions when discussing curriculum in Physical Education: how do we justify the use of play? and which role can it play at the present context and time?

These two issues which, obvious as they are, risk to go unnoticed, are being focused in this presentation in order to rethink the play engine and its place on physical education curriculum in the advanced capitalist society that we are living in.

**Keywords:** Play on the Physical Education curriculum: a critical approach (or the kingdom of possible in post-modernity)

---

\* José Devís Devís. (España). Es Profesor Titular de Universidad en la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de València (España) y Director de la Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Su interés académico principal es la enseñanza de la Educación Física y la Pedagogía de la Actividad Física y la Salud. Ha coordinado varios libros y es autor de *Educación física, deporte y currículum*. Esta ponencia fue presentada al II Congreso Internacional 'Educación Física y Diversidad'.

## **Introducción**

Mucho se ha escrito, hablado y trabajado sobre el juego en la Educación Física desde los mismos inicios de nuestra profesión. Con la preocupación que, desde entonces, ha provocado entre nuestros profesionales y estudiosos, parece que poco más se puede decir o proponer sobre el tema. Pero, como cualquier actividad humana, el juego está condicionado por la impronta que las personas le imprimen en cada momento histórico y por los cambios socioculturales producidos en las sociedades de las que, uno y otras, forman parte. De esta manera podemos comprender la emergencia, olvido y mantenimiento de ciertos juegos en nuestra sociedad y en el currículum de nuestra materia, así como los cambios en las funciones, los usos, los significados y los valores que las personas les asignamos a lo largo del tiempo.

El juego, entendido como actividad humana sujeta a las transformaciones sociales y culturales de una sociedad en cambio constante, obliga a plantearnos un par de preguntas claves cuando centramos la temática en el currículum de la Educación Física: ¿qué justificaciones ofrecemos para utilizar el juego?; y ¿qué papel puede tener el juego en el contexto y el momento actual?

Estas dos cuestiones que, por obvias, pueden pasar desapercibidas, son las que van a orientar esta presentación con la intención de repensar el juego motor y el lugar que ocupa en el currículum de Educación Física de una sociedad capitalista avanzada como la que nos está tocando vivir. No pretendo reconceptualizar el juego, ni caracterizarlo, ni ofrecer una interpretación del mismo, aunque de todo ello pueda servirme en distintos momentos de este trabajo. Lo que viene a continuación es, en primer lugar, un análisis de los principales discursos justificativos que, desde mi punto de vista, existen actualmente sobre el juego en el currículum de la Educación Física. Y, en segundo lugar, una reflexión sobre el papel del juego y el currículum de la Educación Física de final de la modernidad o postmodernidad.

## **Principales discursos justificativos del juego en el currículum de la Educación Física**

Los argumentos y funciones asociadas al juego han acompañado, con toda probabilidad, a nuestra profesión a lo largo de su historia. Por ello hacer un repaso histórico de las mismas es una empresa ardua y compleja que excede con mucho el propósito de este trabajo. El objetivo en este apartado es más modesto puesto que lo que quiero es identificar las principales tendencias justificativas del juego vigentes actualmente que agrupan, en tres discursos, distintas razones y argumentos: el socializador, el funcional y el autotélico.

### **El discurso socializador**

Probablemente, en las ideas, proyectos y experiencias de los ilustrados se encuentre el germen moderno de esta justificación. Los ilustrados españoles concedían una gran utilidad social y moral a los juegos y diversiones porque consideraban que contribuían a la prosperidad de la nación. Eran, por tanto, muy importantes para la educación de los ciudadanos y por ello debían de estar bajo el control del Estado (Varela, 1988). Así, por ejemplo, Hervás y Panduro no veía capacitado al pueblo para elegir las diversiones que le convenían y Jovellanos consideraba que debían regularse para favorecer el bienestar individual y público, es decir, para conseguir un pueblo trabajador, productivo y obediente al Estado. De esta manera lo expresaba en su Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España:

Crear que los pueblos pueden ser felices sin diversiones es un absurdo; creer que las necesitan y negárselas, es una inconsecuencia tan absurda como peligrosa; darles diversiones y prescindir de la influencia que pueden tener en sus ideas y costumbres, sería una indolencia harta más absurda, cruel y peligrosa que aquella inconsecuencia...Un pueblo libre y alegre

será precisamente activo y laborioso, y siéndolo, será bien morigerado y obediente a la justicia. Cuanto más goce, tanto más amará el gobierno en que vive, tanto mejor le obedecerá, tanto más de buen grado concurrirá a sustentarle y defenderle. Cuanto más goce, tanto más tendrá que perder, tanto más temerá al desorden y tanto más respetará la autoridad destinada a reprimirle... En suma, nunca pierda de vista que el pueblo que trabaja, como hemos advertido, no necesita que el gobierno le divierta, pero sí que le deje divertirse. (Jovellanos, 1965:186-193 *passim*, el original publicado en 1796)

Debido al potencial de influencia que asignaban a los juegos y diversiones en la educación de las gentes, se reclamaron como elementos importantes para el currículum escolar. Se trata de una influencia social y moral que conecta con la formación del carácter de los jugadores y la adquisición de valores sociales deseables como la voluntad, la obediencia, la honradez y la justicia.

Se trata de una justificación socializadora que todavía sigue siendo importante en nuestros días, pero fundamentalmente para introducir a los niños y niñas en las costumbres y la cultura en la que viven. Las contribuciones científicas de la Psicología del Desarrollo, la Cognitiva y el Psicoanálisis han contribuido a consolidar esta justificación al mostrar el valor del juego en el aprendizaje de las relaciones, habilidades sociales y roles sociales, así como actitudes y valores de su cultura. Es decir, a través del juego aprenden a ser adultos y vivir en sociedad.

### **El discurso funcional**

Otra justificación, muy próxima a la anterior, toma el impulso o la tendencia del niño y la niña al juego para utilizarlo en el aprendizaje de aspectos físicos, afectivos y cognitivos que se consideran valiosos y merecedores de incluirse en el currículum escolar.

Los orígenes de este movimiento en favor de los juegos dentro de la Educación Física se

encuentran, probablemente, en la reacción a una gimnasia que no satisfacía las necesidades higiénicas de la infancia sino que, a menudo, las empeoraba. En España, estos comienzos deben mucho a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que se convirtió en una gran defensora de los juegos frente a los problemas que acarrea la gimnasia. Este movimiento entroncó con el pensamiento psicopedagógico de Dewey y las Escuelas Nuevas que reclamaban el papel 'educativo' del juego y el deporte dentro de una pedagogía activa. Se apoyaba en un concepto funcional del juego porque lo entendía como una herramienta al servicio de los aprendizajes cognitivos o, en el caso de la Educación Física, del desarrollo físico de los niños y niñas y los aprendizajes higiénicos (hábitos saludables y compensación del surmenaje intelectual).

Posteriormente, con la influencia del trabajo de la Psicología Genética y del desarrollo en el ámbito de la Educación Física, se afianzó esta justificación y visión del juego como instrumento al servicio de propósitos, no sólo sociales como proponía la justificación anterior, sino también cognitivos, afectivos y motrices. Esta amplia concepción funcionalista del juego ha tenido tal repercusión en nuestra profesión que la ha considerado la justificación 'educativa' por excelencia, es decir, la dominante en nuestros días, tal y como refleja esta cita de Lamour (1991: 80):

El juego educativo es una actividad que posee las mismas características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del niño. El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúan en los terrenos afectivo, cognoscitivo o motor.

### **Dos justificaciones con substrato similar**

Estas dos justificaciones se presentan normalmente separadas, de ahí la diferencia

que establezco en esta exposición, aunque en realidad tienen muchas conexiones y aspectos en común. En primer lugar, las relaciones entre el juego y la sociedad con la que está conectado se suponen armónicas, mutuamente constitutivas y de positivas consecuencias para ambas partes. De esta manera, el juego se concibe como un elemento de crecimiento personal y de mantenimiento del orden social que ignora conflictos y consecuencias negativas y acaba transmitiendo valores sociales dominantes.

En segundo lugar, y en sintonía con el punto anterior, las dos justificaciones muestran una visión funcional de la infancia y una visión instrumental del juego, ya que la primera es considerada como una mera fase de preparación para la vida adulta y la segunda utiliza el juego como medio para fines más importantes situados fuera de la propia experiencia que ofrece el juego a los participantes. Y, en tercer lugar, las justificaciones han mantenido diversos tipos de conexiones y han corrido paralelas a lo largo del tiempo hasta que se agruparon a mediados del siglo XX bajo el paraguas conceptual de la Educación Física que la definía como 'educación a través de lo físico' (ver Devís y Molina, 1998). Según el norteamericano J.F. Williams, autor clave en su desarrollo conceptual,

la Educación Física tiene que preocuparse por las respuestas emocionales, las relaciones personales, los comportamientos de grupo, los aprendizajes mentales, y otros resultados intelectuales, sociales, emocionales y estéticos... (en Freeman, 1982: 2-3)

### **El discurso autotético**

El placer, el disfrute y el conocimiento de sí mismo son ingredientes tradicionales, de carácter intrínseco, que han formado parte de los argumentos explicativos de los profesionales de la Educación Física al referirse al juego. Sin embargo, han sido los más trivializados, probablemente por no adecuarse a la lógica productiva y de rendimiento que ha dominado en la escuela y la Educación Física, así como por

no haber sido capaces de conformar un cuerpo sólido de razones profesionales o, al menos, no tan sólido como los anteriores discursos justificativos. Esta última cuestión parece haber sido superada durante las últimas décadas con argumentación filosófica.

El interés por definir la naturaleza de la educación llevó a diversos filósofos, durante los años sesenta (p. ej. Hirst y Peters), a identificar una serie de criterios que distinguieran a las actividades 'propiamente educativas'. Estos criterios se construyeron alrededor de las actividades que tenían valor en sí mismo o se consideraban intrínsecamente valiosas y se concretaron, fundamentalmente, en: a) el carácter serio de la actividad, en el sentido de que puede 'iluminar otras áreas de la vida'; y b) que la actividad posea un amplio contenido cognitivo. Desde este punto de vista, las actividades físicas y también los juegos motrices no se consideraban actividades intrínsecamente valiosas. Si bien esta consideración ha sido matizada después (p. ej. Hirst, 1979; Bailey, 1984), la crítica y la justificación posterior realizada por diversos filósofos analíticos de la Educación Física (p. ej. Carr, 1978; Arnold, 1979) parece haber superado esta situación. De entre ellos destaca Arnold (1991) que ha tenido influencia en el contexto español, aunque el principal argumento compartido por todos ellos descansa en la idea de que tanto el conocimiento teórico como el práctico son actividades intrínsecas y valiosas de enseñar si se pretende educar de forma integral y completa a las personas. A partir de ahí se elabora una justificación intrínseca de las actividades físicas, incluidos los juegos, apoyada en el valor del conocimiento práctico y la comprensión que pone en marcha una persona cuando realiza un juego u otra actividad física. Es decir, sitúa el valor de las actividades físicas y el juego en ellas mismas y no en otros fines más allá de las propias actividades que las conviertan en simples medios.

Aunque esta justificación introduce nuevos argumentos que ayuden a consolidar el juego y la Educación Física dentro del currículum escolar, también debo señalar que se elabora dentro de un vacío sociocultural que no entra a valorar los

factores y condicionantes sociales y contextuales que rodean al juego. Esa ausencia de referente social y político que guía la elaboración de este discurso argumental puede acabar reproduciendo el 'status quo', es decir, los valores y las prácticas dominantes de la sociedad capitalista en la que vivimos.

### **Reflexiones sobre el juego y el currículum en la postmodernidad**

Discutir sobre el juego y el currículum en la postmodernidad no significa olvidar totalmente las justificaciones anteriores. El juego como introducción a la cultura, su influencia en la salud física, mental y social, así como su capacidad por movilizar el conocimiento práctico y la comprensión de los participantes durante el mismo, siguen siendo argumentos importantes, pero emergen nuevos ingredientes que alteran la estructura justificativa y obligan a reajustar sus elementos y a elaborar nuevas y enriquecedoras justificaciones. En esta ocasión, la reflexión la dirijo hacia algunos de los aspectos críticos que considero relevantes para los tiempos que corren.

### **La necesidad de justificación en la postmodernidad**

Resulta tan evidente que el juego forma parte del currículum de la Educación Física que no nos detenemos a justificar esta actividad en nuestras clases. Desde el momento que nos viene prescrito por el currículum oficial (es bloque de contenidos específico en primaria y un bloque compartido con el deporte en secundaria), parece que cualquier esfuerzo justificativo resulta gratuito. Sin embargo, existen tres razones que, al menos, apoyan la necesidad de seguir justificando el juego. La primera porque la justificación juega un papel fundamental en la educación y el currículum, ya que con sus argumentos y explicaciones se da sentido a la enseñanza, se pretende influir o cambiar algún comportamiento, creencia o estado de la mente y, en última instancia, se busca mejorar la práctica docente. La segunda porque, de no justificar explícitamente lo que se hace en el currículum, en este caso el juego, podemos convertirlo en una 'verdad autoevi-

dente' que elimine la reflexión y argumentación sobre el mismo y, al final, acabe sometido a los discursos justificativos imperantes que operan a nivel inconsciente. Y la tercera porque debemos dar una respuesta a los cambios sociales y las contradicciones producidas por las nuevas tecnologías, la saturación de la información y la arrolladora globalización de mensajes y formas de vida capitalista, así como la proliferación de múltiples referentes con los que pueden identificarse los ciudadanos de hoy en día, entre otros (ver p. ej. Castells, 1998; Pérez Gómez, 1998; Sicilia, 1998; Fernández-Balboa, en imprenta). Se trata, por tanto, de construir una o varias justificaciones que den respuestas a dichos cambios. Y no vale cualquier respuesta, sino las respuestas comprometidas con crear personas y sociedades mejores. De lo contrario se pervierte el sentido moral que debe acompañar a cualquier currículum en su misión de formar cada vez mejor a las nuevas generaciones.

### **La supuesta contradicción entre el juego y el currículum**

En un primer momento, el juego y el currículum parecen ser contradictorios. Pensemos que, por una parte, el juego es controlado y dirigido por los participantes, las reglas son flexibles y se acomodan a sus capacidades y necesidades, no posee tiempo ni espacio delimitado, no está planificado ni tiene un currículum que cumplir, no es utilitario y se realiza por puro placer y divertimento. Por otra, el currículum escolar viene definido temporal y espacialmente por las estructuras organizativas de la escuela y la escolarización. Existe un horario con un tiempo para las clases y otro para el recreo, lugares para 'trabajar' y otros para 'jugar', unos momentos para lo serio y otros para lo divertido, y unas actividades planificadas y otras espontáneas.

Sin embargo, las justificaciones y el quehacer de los educadores modernos dan muestras de la existencia y el uso pedagógico del juego en el currículum escolar desde hace mucho tiempo. Pero este uso del juego ha sido de tipo instrumental, como medio para alcanzar objetivos y aprendizajes más allá del propio juego, bien de tipo académico, moral o físico. Según algunos

autores (p. ej. Evans, 1989), estas actividades instrumentales no son propiamente juegos, sino una forma de pedagogía que recurre a ellos para motivar en determinadas tareas de aprendizaje. Se trata de actividades cualitativamente diferentes de las que realizan los mismos infantes en el patio, a la hora del recreo, porque son ellos quienes deciden a qué jugar, dónde, cómo y con quién. Aunque en el patio no desaparece totalmente la influencia de los adultos, los niños y niñas experimentan una sensación de libertad que no tienen en las clases.

Esta manera de ver y entender la clase y el patio como lugares para el trabajo y el juego, respectivamente, la ha construido el profesorado y la cultura escolar a lo largo del tiempo, hasta el punto de transmitirlo también al alumnado (ver p. ej. Apple y King, 1986). Con ello se ha conseguido trivializar el juego dentro del currículum de la Educación Física y elevar a un primer plano otros aspectos ‘más serios’ ligados al rendimiento físico (Kirk, McKay y George, 1986). Además, esta manera de ver las cosas no tiene en cuenta el problemático antagonismo entre el trabajo y el juego que permite a una persona jugar en el trabajo y trabajar en el juego, tal y como algunos autores se han encargado de demostrar (ver Blanchard y Cheska, 1986). Una concepción más compleja de las relaciones entre el juego y el trabajo, así como una caracterización del juego situada en la experiencia y las razones de su implicación más que en la naturaleza de la actividad, abre nuevas posibilidades al juego dentro del currículum. Por otra parte, si nuestra actividad docente se aleja de los extremos del instrumentalismo asociado al rendimiento escolar y del recreacionismo asociado al placer como única razón de ser del juego, la combinación entre los mundos inicialmente contrapuestos del juego y el currículum se hacen más digeribles.

### **La desmitificación del juego infantil**

Muchos son los textos que se refieren al juego como una actividad clave en el desarrollo de los niños y niñas, en la construcción de su identidad personal y colectiva, en la manifestación de sus emociones y en sus vinculaciones afectivas con

objetos, personas y medio que les rodea. Pero siempre se presenta desde el supuesto del desarrollo positivo, de la existencia de un ‘yo’ y una identidad única y esencial para cada persona, de la manifestación de emociones y vinculaciones afectivas deseables, y con la ausencia de referencias socioculturales más amplias con la que el juego está relacionado. Los apartados siguientes tratan de matizar estas cuestiones que han calado en el colectivo profesional sin apenas ser objeto de cuestionamiento.

### **El juego positivo y placentero**

El juego se ha rodeado de una cierta aura immaculada que le atribuye toda una suerte de beneficios y aspectos positivos consustanciales y autoevidentes. Y, además, se le asocia a la quintaesencia de la pureza infantil, como si los adultos no jugaran también. Pero, si bien es cierto que el juego posee unas enormes potencialidades positivas para los infantes, también es evidente que puede tener aspectos negativos. El juego de los niños también puede ser injusto, excluyente, poco equitativo, discriminatorio, sexista, explotador y nada placentero, tal y como señalan algunos trabajos sociológicos, pedagógicos y antropológicos (p. ej. Coakley, 1990; Evans, 1989; Sutton-Smith, 1983). Todos nosotros hemos vivido algunos de estos momentos en nuestra infancia que no debe hacernos idealizar el juego porque también puede resultar cruel. En este sentido, el juego o cualquier otra actividad realizada dentro del currículum de la Educación Física que encierne crueldad y sea antisocial, no sería educativa. Según el trabajo de Arnold (1991), no sería una actividad intrínsecamente valiosa y, por lo tanto educativa, por no realizarse en condiciones moralmente aceptables.

En este sentido, algunos estudios recientes recogen experiencias y sentimientos de miedo, aburrimiento, desconcierto, desigualdad, alienación y soledad dentro de la Educación Física (p. ej. Carlson, 1995; Ennis et al., 1997; Kunesh et al, 1992; Portman, 1995). Si bien estas experiencias varían según género, contenido y contexto de realización, algunas de ellas también se refieren a los juegos, aunque en mucha menor medida que en el deporte. Es de suponer que, al igual que



apunté en relación con el deporte y los juegos deportivos (Devís, 1995), el carácter positivo o negativo de las experiencias del alumnado dependerán del contexto social del proceso de desarrollo de los juegos y del contexto social más amplio. En cualquier caso, el conocimiento sobre las experiencias del alumnado en el desarrollo curricular de los juegos o cualquier otra actividad debe servirnos para reorientar nuestra actividad docente y curricular.

### **El juego neutral**

Para las sociedades capitalistas avanzadas, el consumismo lúdico representa una importante cuota de mercado. De ahí que los juegos, los juguetes y espacios de juego, así como los símbolos y valores asociados a los mismos se hayan convertido en moneda de cambio en las transacciones económicas. La lógica del capitalismo, asociado a los medios de comunicación, ha acabado por 'apropiarse del juego' y 'someterlo' a las leyes del mercado (Torres Santomé, 2000: 70). Esta problemática también afecta al juego en el currículum de la Educación Física a muy distintos niveles. A un nivel más superficial está el mercado de materiales para los juegos de la asignatura o la delimitación realizada de antemano de los espacios de juego que nos invita a preguntarnos hasta qué punto condicionan la actividad curricular. A esto le siguen otras cuestiones relativas a los intereses comerciales que existen en la promoción de determinados juegos, muy ligados a la venta de determinado tipo de materiales. Y a un nivel más profundo debemos referirnos al mercado de los símbolos que representan los juegos y que se observa en el mayor prestigio y valoración social de unos juegos sobre otros como reflejo de ideologías sociales más amplias. El juego no es una actividad neutral y exenta de la 'contaminación' del mercantilismo, los intereses creados y las ideologías, que normalmente asociamos al deporte. Pensar lo contrario es pecar de ingenuidad o romanticismo.

### **La formación de 'la' identidad**

Uno de los argumentos utilizados para resaltar la importancia y el potencial educativo del juego,

y en general del conjunto de actividades físicas y corporales, tiene que ver con la creación de la conciencia de sí mismo (el 'yo') y la formación de la identidad derivada del conocimiento práctico y la experiencia corporal en movimiento.

Sin embargo, estos argumentos suelen presentarse de forma tan abstracta y general que acaban reducidos a simple retórica. Su uso queda muy bien en los discursos hablados o escritos, pero si no se concreta más acaba por decir bien poco y no servir para orientar o justificar el desarrollo del currículum. Vinculado a este problema se esconde una visión 'ontogenética' del 'yo' y la identidad, muy influidas por la Psicología del Desarrollo y la Personalidad, en especial el trabajo de Freud y Piaget, que les atribuyen un carácter unitario, genéticamente determinados según unas fases predeterminadas de desarrollo, y establece una vez formadas en la adolescencia (Tesser y Campbell, 1983). Pero este punto de vista no tiene en cuenta las circunstancias de la vida de una persona, ni la influencia de la interacción, los cambios y contextos en la construcción, confirmación y reconstrucción de múltiples identidades, conforme a las situaciones e identificaciones que permita el cambiante mundo postmoderno. Para atender estas cuestiones es necesario adoptar una perspectiva 'sociológica', puesto que sólo dentro del mundo social en que les toca vivir a las personas resultan inteligibles tales identidades (Hall, 1992). Esto supone que las identidades, en plural, ya no siguen un programa preestablecido desde el interior del sujeto, sino que surgen de la interacción entre el individuo y la sociedad.

Esta forma de entender la cuestión es trascendental para el juego y el currículum porque eleva a un primer plano, por una parte, la capacidad de los sujetos para dirigir la construcción de sus identidades y, por otra, los contextos sociales en que se desarrollan (recursos, experiencias, personas e interacciones), incluidos la escuela y la Educación Física. Referirnos a la identidad esencial sólo interesa al 'status quo' capitalista porque, o bien se refieren a una identidad única y limitante o a la identidad socialmente hegemónica (ver McLaren, 1999). Más bien la estrategia consiste en favorecer las identidades alternativas que ayuden a superar las hegemó-

nicas, las más fácilmente interiorizadas que constriñen las posibilidades de los sujetos de la postmodernidad. Por ejemplo, ¿cómo podemos influir en la construcción de identidades alternativas de género, etnia, clase, raza, habilidad y capacidad física, entre otras, que superen las socialmente dominantes y los valores y prácticas a ellas asociadas?

La tarea no es fácil y exige: 1) conocer qué identidades se producen en el juego y el currículum de la Educación Física, así como su relación con las socialmente dominantes; y 2) buscar estrategias apropiadas para favorecer alternativas, según Giroux (1991 y 1994), atendiendo a la influencia del lenguaje, las estructuras, el poder, la autoridad, la diversidad y la decisión personal en la construcción de las identidades en la sociedad postmoderna.

Actualmente existen bastantes investigaciones sobre la construcción social del género en la Educación Física alrededor de la igualdad, la justicia, la clasificación y etiquetado, así como la atención y el cuidado, que contribuyen a conocer y cambiar visiones dominantes, aunque la mayoría se centran en la construcción social de la feminidad (ver revisión de Kirk, 1997). De entre las dirigidas a la construcción social de la masculinidad, que son las menos, destacan los primeros trabajos centrados en el uso de estrategias concretas para explorar alternativas a la masculinidad dominante e influir en la reducción de la agresividad y la violencia, especialmente asociada a los deportes (p. ej. Hickey y Fitzclarence, 1999). Pero apenas existen investigaciones sobre la etnicidad y las identidades de raza, habilidad y capacidad física (ver Evans, en imprenta), llegando a la escasez en su conexión específica con el juego.

### **Entre la oposición y la transformación**

Varios son los trabajos que recogen la separación existente entre la cultura popular o experiencial y el currículum académico (Pérez Gómez, 1998) o la cultura física y el currículum de la Educación Física (Fernández Balboa, 1997; Kirk, en imprenta) como elemento clave para entender la descontextualización de lo que se hace en las escuelas y, en gran parte, la falta de interés del

alumnado de la postmodernidad por los currículos. En este sentido, el juego infantil y el juego popular y tradicional son parte importante de la cultura popular y física de los pueblos que aporta una amplia gama de recursos y contenidos para el currículum de la Educación Física escolar, dándoles sentido y legitimidad social. Sin embargo, los juegos, especialmente los tradicionales, se ven inmersos en una encrucijada de fuerzas sociales cuya resultante no parece favorecer su uso como contenido curricular de primer orden. La urbanización y progresiva desaparición de espacios tradicionales de juego, la tecnologización de la vida que lleva a la práctica de juegos de pantalla, la continua deportivización de los juegos y la globalización que promociona y valora mundialmente los deportes están arrinconando al juego tradicional e incluso llevándole al borde de la extinción (Orlick, 1990; Vicente y Brozas, 1997). Ante esta situación, algunos autores y autoras reclaman la conservación, entendida a la manera de los pedagogos críticos, es decir, como una política de oposición a las formas hegemónicas de juego del mundo actual (p. ej. Trigueros, 2000).

Pero si no queremos caer en romanticismos, debemos tener presente que los juegos, y especialmente los tradicionales, también son portadores y reproductores de otros valores e identidades dominantes. Estoy pensando, por ejemplo, en la influencia de determinados juegos en la transmisión de valores sexistas y construcción de la identidad femenina hegemónica. Por ello, algunas modificaciones y cambios son importantes para eliminar la carga reproductora y construir juegos que posibiliten la transformación social. Las posturas ‘fundamentalistas’ o ‘preservacionistas’ sobre el juego en el currículum no contribuyen a construir identidades y transmitir valores que ayuden a crear una vida mejor.

### **Hacia una pedagogía de las condiciones**

Si el juego y el currículum de la postmodernidad no sólo tiene que ver con el conocimiento teórico y práctico sino, especialmente, con la construcción de las identidades alternativas y, por lo tanto, con la reconstrucción de las identidades apropiadas por parte de los sujetos durante su proceso de



socialización, deberíamos abordar una enseñanza coherente con esta idea. Desde mi punto de vista, esto se consigue fundamentalmente con lo que algunos autores denominan una “pedagogía de las condiciones” que ofrezca al alumnado nuevas posibilidades de reconstrucción de la cultura popular en la que se han socializado para construir identidades alternativas (Pérez Gómez, 1999: 92). Ya apuntábamos más arriba que ante una perspectiva sociológica de las identidades, más en sintonía con la sociedad postmoderna, los contextos sociales recobran una relevancia primordial en cuanto que proporcionan recursos, experiencias, símbolos, valores e interacciones que son las fuentes que sirven a las personas para crear sus identidades.

En ese sentido, debemos atender a las condiciones que conforman los contextos de juego en el currículum de la Educación Física. Los compañeros y compañeras, su distribución, organización y agrupamiento, los juegos y materiales, las reglas y los espacios, las oportunidades de interacción entre alumnado y profesorado, el tiempo dedicado a la comunicación y la reflexión, los valores que los participantes asignan a roles y juegos, las oportunidades para la experimentación y la creatividad, las experiencias dedicadas a ampliar y profundizar lo que saben hacer, entre otros aspectos, deben tenerse en cuenta para modificarlos y combinarlos de manera que sirvan para abrir nuevas posibilidades y caminos. Se trata, en definitiva, de hacerle un ‘seguimiento’ educativo a los juegos, como señala Torres Santomé (2000: 74), y que no sea simplemente una excusa para pasar el tiempo. No se trata de dejarlo al libre albedrío, es decir, a merced de las corrientes consumistas, sino de tomarlo como objeto de atención explícita si se pretende que sea realmente educativo. Es decir, como recuerda este autor, no se trata sólo de pasarlo bien jugando, sino que

(...)después de su puesta en práctica y disfrute, va a ser objeto de reflexión; (y) una

vez finalizada, será objeto de evaluación. Estudiantes y profesorado van a tratar de analizar cada uno de los juegos que se practican, así como sus condiciones de realización, peculiaridades y, por supuesto, los conocimientos, actitudes y valores que contribuyen a promover. (Torres, 2000: 72)

Naturalmente la evaluación a la que se refiere el autor debe ser coherente con las reflexiones que hemos realizado en este trabajo. Además, la evaluación es un elemento clave en el establecimiento de las condiciones de enseñanza, un instrumento invaluable para la mejora de la misma y una forma de romper con la trivialización que sufre el juego.

### **Comentarios finales: el juego como reino de lo posible**

Quisiera terminar esta presentación recurriendo a la metáfora de ‘el juego como reino de lo posible’ porque si existe magia, utopía y posibilidad, ésta se encuentra en el juego y debería impregnar todo el currículum de la Educación Física escolar. Además, esta metáfora lleva implícita una noción de futuro. Pero no una idea fija sino una idea que se adapta según las condiciones y recursos del presente porque con ellos se puede construir, como señala Gimeno (1999), un proyecto de futuro. De ahí la importancia de las justificaciones porque llevan asociadas la idea del cambio y de los valores orientadores que imprimen la energía suficiente para perfeccionar lo que tenemos. En este sentido, para hacer posible la perfectibilidad del juego y el currículum de la Educación Física se necesita un cambio que eleve la construcción y reconstrucción de identidades a un primer plano educativo, mediante una pedagogía de las condiciones. De esta manera, cada alumno y alumna dispondrá de recursos, condiciones y marcos de interacción que posibilite la propia (re) construcción de su subjetividad con las múltiples identidades que llevan consigo a la escuela y a la Educación Física.

## Referencias

- Apple, M.W. & King, N. (1986). Economía y control de la vida escolar. En M.W. Apple (dir.) *Ideología y currículo* (pp. 63-83). Madrid: Akal.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arnold, P.J. (1991). Educación Física, movimiento y currículum. Madrid: Morata.
- Bailey, C. (1984). *Beyond the present and the particular. A theory of liberal education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Blanchard, K. & Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Carr, D. (1978). Practical pursuits and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 12. 69-80.
- Carlson, T.B. (1995) We hate gym: Student alienation form physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14. 467-477.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (vols. I, II y III). Madrid: Alianza.
- Coakley, J. (1990). *Sport in society. Issues and controversies*. Boston: Times Mirror/Mosby College Publishing (fourth edition).
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. En *Revista de Educación*, 306. 45-472.
- Devís, J. & Molina, J.P. (1998). Educación Física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En M. Villamón (coord.) *La Educación Física en el currículum de primaria*. (pp. 14-33). Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, Generalitat Valenciana.
- Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J., Owens, L., Swanson, L. & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17. 52-71.
- Evans, J. (1989). *Children at play*. Deakin: Deakin University Press.
- Evans, J. (en imprenta). La investigación en la Educación Física: en busca de comprensión y calidad de la enseñanza. En J. Devís (coord.) *La Educación Física y el deporte en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Fernández-Balboa, J.M. (en imprenta). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En J. Devís (coord.) *La Educación Física y el deporte en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Freeman, W.H. (1982). *Physical education and sport in a changing society*. Minneapolis: Burgess Publishing Company.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imberón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1991). H. Giroux o la solidaridad (entrevista de R. Flecha). *Cuadernos de Pedagogía*, 198. 52-55.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (eds.) *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (1992) The question of cultural identity. En Hall, S., Hell, D. & McGrew, T. (eds.) *Modernity and its futures* (pp. 273-325). Cambridge: Polity/Open University.
- Hickey, C. & Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4. 51- 62.
- Hirst, P. H. (1979). Human movement, knowledge and education. *Journal of Philosophy of Education*, 13. 101-107.
- Jovellanos, G.M. (1965). *Memoria sobre la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España*. Citius, Altius, Fortius, tomo VII, fasc.2, 145-217.
- Kirk, D. (1997). Socio-cultural research in physical and health education: Recent trends and future

- developments. En J. Wright (eds). *Researching in Physical and Health Education* (pp. 5-23). Woolongong:University of Woolongong.
- Kirk, D. (en imprenta). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado en Educación Física. En J. Devis (coord.) *La Educación Física y el deporte en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.
- Kirk, D., McKay, J. & George, L.F. (1986). All work and no play? Hegemony in the P.E. curriculum. En *Trends and Developments in P.E.: Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, P.E., Dance, Recreation and Health* (pp.170-177). London: E. and F.N. Spon.
- Kunesh, M.A., Hasbrook, C.A. & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: peer interactions and affective responses among sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9. 385-396.
- Lamour, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la Educación Física y deportiva*. Madrid: MEC/Paidós.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 101-120). Barcelona: Graó,
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez, A.I. (1999). La escuela educativa en la aldea global. En *Cuadernos de Pedagogía*, 286. 88-94.
- Portman, P.A. (1995) Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14. 445-453.
- Sicilia, A. (1998). Educación Física, profesorado y postmodernidad. En F. Ruíz Juan, A. García y& A. Casimiro (coords.). *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar* (pp. 123-139). Málaga: I.A.D.
- Sutton-Smith, B. (1983). Play theory and cruel play of the nineteenth century. En E.F. Manning (ed.) *The world of play* (pp. 103-110.) West Point: Leisure Press.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. En Suls, J. & Greenwald, A.G. (eds.) *Psychological perspectives on the self* (vol. 2) (pp. 1-31). New York: Erlbaum, Hillsdale.
- Torres, J. (2000). Discursos explicativos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 92. 66-76.
- Trigueros, C. (2000). De la rayuela al pokemon. Los juegos tradicionales en el marco de la postmodernidad. En E. Rivera, L. Ruiz & M.M. Ortiz (coords.) *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio* (pp. 175-185). Granada: CEP-Granada, Junta Andalucía.
- Varela, J. (1988). La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp.245-274.
- Vicente, M. & Brozas, M. P. (1997). Lo culto, lo no culto y lo popular: la transformación de las prácticas físicas tradicionales ante la cultura física dominante. En F. Amador, U. Castro y J.M. Álamo (coords.) *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 811- 824). Madrid: Gymnos.