

Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX

Playing and school in Colombia at the end of XIX century

Jogo e escola na Colombia de fins do século XIX

Claudia Ximena Herrera Beltrán*
Bertha Nelly Buitrago**

* Doctora en Educación Universidad de Burgos, Magíster Historia de la Educación y la Pedagogía (UPN) y Licenciada en Educación Física (UPN). Profesora investigadora Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, Maestría en Educación (Facultad de Educación) Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, GHPP. Correo electrónico: claudiaximenaahb@yahoo.es

** Magíster Historia de la Educación y la Pedagogía (UPN) y Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas (U.P.T.C Chiquinquirá). Docente de básica primaria en Boyacá (San Miguel de Sema, Saboya, Chiquinquirá), docente en el Colegio Municipal Garavito y en el Liceo Nacional José Joaquín casas Chiquinquirá. Actualmente en retiro. Correo electrónico: buitragonelly@hotmail.com

Algunos de los elementos del artículo fueron presentados en la ponencia sobre el juego y la escuela a finales del siglo XIX en el II Congreso de Historia de la Educación Física, Bogotá, Abril, 2005.

Resumen

Con la aparición de la escuela, de la infancia y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII, el juego, como acto y como concepto, se vio afectado. De entenderse como una actividad natural y gozosa del hombre en todas las etapas de la vida, poco a poco fue situado en la infancia y se consideró fundamental a la hora de educar. En consecuencia, su control, vigilancia y uso se hicieron necesarios por parte de los adultos, en especial de los maestros en el espacio escolar. El artículo hace un recorrido por esta afectación del juego en la escuela en Colombia en su camino a la modernización.

Palabras clave

Juego, escuela, infancia, cuerpo, pedagogía.

Abstract

With the appearance of the school, the childhood, and the pedagogy in the XVI and XVII centuries, playing, as an act and a concept, was affected. From his understanding as a natural and enjoyable human activity during his / her different stages of life, little by little was put on childhood and considered essential at the moment of educating. So, its control, surveillance, and use were done necessary by the adult people, especially for teachers at the school. The article does a trip through this kind of influence of playing at the school in Colombia in his way to modernization.

Key words

Playing, school, childhood, body, pedagogy.

Resumo

O jogo como ato e como conceito perdeu influência depois nascimento da escola, da infância e da pedagogia nos séculos XVI e XVII. Deixou de ser uma atividade natural e agradável do homem na sua vida e transformou-se em uma atividade da infância, essencial na educação. Consequentemente, sua aplicação, seu controle e sua vigilância corresponderam aos adultos, sobretudo aos professores no ambiente da escola. O artigo mostra este percurso do jogo na escola colombiana no seu caminho à modernização.

Palavras-chave

Jogo, escola, infância, corpo, pedagogia.

Fecha de recepción: 1 de agosto de 2010

Fecha de aprobación: 20 de octubre de 2010

Pedagogía y Saberes No.33.
Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación. 2010, pp. 63 - 72

“Reniego de una sociedad que ha dejado construir ciudades prohibidas a los juegos de los niños salvo en minúsculos espacios estereotipados. Reniego de la civilización del “gatget” cuyos prejuicios se extienden al ocio y a los juguetes de los niños”

Barreau, J. J. y Morne, J. J.

Introducción

Este viaje por el juego dentro de la educación y la pedagogía —características, usos, prácticas, reglas— pretende analizar cómo se teje y desteje la niñez mientras se juega a jugar, en tanto que el adulto siempre controla, tal vez para alejar a los niños y a las niñas de la tentación por lo prohibido. Un control que tal vez pretenda dirigirlos hacia la madurez y la seriedad de la edad adulta.

Desde la aparición de la infancia, de la pedagogía y de la escuela, la noción de juego ha supuesto bullicio, pérdida de tiempo, inutilidad y sensación de peligro en el sentido de irresponsabilidad y necesidad, quizás malicia y perversión. Frente a estos riesgos, los pedagogos modernos proscribieron el juego libre y en su lugar inventaron un no-juego llamado “juego dirigido” que emerge como elemento pedagógico desde prácticas familiares de crianza, sociales, escolares y de trabajo.

“Desde la aparición de la infancia, de la pedagogía y de la escuela, la noción de juego ha supuesto bullicio, pérdida de tiempo, inutilidad y sensación de peligro en el sentido de irresponsabilidad y necesidad, quizás malicia y perversión. Frente a estos riesgos, los pedagogos modernos proscribieron el juego libre y en su lugar inventaron un no-juego llamado “juego dirigido”...”

Si bien en Grecia y en Roma clásicas el juego infantil se consideraba como una actividad presente en la vida cotidiana de los pequeños, el juego en la etapa moderna —siglo XVII— apareció en estrecha relación con el pensamiento pedagógico, que concibió el juego educativo como un elemento que facilita el aprendizaje. Ya en el siglo XVIII el juego como instrumento pedagógico se impuso con fuerza. La búsqueda del

sistema educativo útil y agradable se convirtió en una obsesión para los responsables de una educación impartida, de modo mayoritario, en instituciones escolares regidas por la Iglesia Católica.

En la escuela colombiana del siglo XIX y comienzos del XX el juego, como dispositivo de poder, tuvo entre sus propósitos educativos moralizar e higienizar a la infancia: a la hora de enseñar a trabajar, los juegos útiles se implementaron en la escuela. Ello se realizó, primero, desde los saberes escolares en construcción como en el caso de la Educación Física —rama de instrucción con tiempos y espacios definidos y lugar privilegiado para formar al hombre integral y construir al futuro deportista— cuando se privilegió su uso para la infancia en tanto desarrollaba armónicamente su cuerpo¹ y, en segundo lugar, se ejerció desde el poder; aspecto apreciable, por ejemplo, en la aparición y en la consolidación del recreo como espacio para el descanso urgente del trabajo intelectual —trabajo que podía fatigar mentalmente al niño privado de esos momentos de descanso en la escuela—.

La mirada aquí presentada acerca del juego infantil escolarizado y su transformación de juego libre a juego dirigido, se hace desde el enfoque arqueológico genealógico, construido por Michael Foucault en la búsqueda de respuestas a sus preguntas del presente. Para el caso de la indagación que nos convoca, cuatro preguntas dirigen el acercamiento al juego en la escuela colombiana de finales del siglo XIX: ¿qué papel tenía allí tuvo el juego?, ¿a qué se jugaba?, ¿qué juegos se realizaban?, ¿quién jugaba?

La búsqueda, de tipo documental, no pretende situar el proceso en el ámbito de la investigación teórica; pues, de acuerdo con Foucault, los discursos han de entenderse como prácticas. Si bien se relacionan aspectos correspondientes a la primera mitad del siglo XX —momento cuando las Ciencias de la Educación irrumpen en la escuela so pretexto de convertirlas en fundamento que haría posible el ingreso de la modernidad a través de la escuela— no se harán determinaciones en saberes distintos a la pedagogía; así no aparecerán teorías acerca del juego producidas por psicólogos distintas de aquellas expresadas en los documentos revisados. A lo largo del artículo se pretende mostrar la fuerza que permanece vigente del juego libre como resistencia del niño, pero también

1 En el presente artículo se concibe la Educación Física como una práctica corporal que la escuela construye en el siglo XIX en Colombia y que respondió principalmente a unos fines morales para luego ampliarse a unos fines higiénicos. A finales del siglo XX reduce su labor a la educación de lo físico del hombre: su cuerpo en tanto tiene cualidades, habilidades, potencialidades que pueden desarrollarse cuando se alcance la eficiencia y la eficacia esperadas.

del adulto. Finalmente. Se deja abierta la posibilidad de pensar el juego libre como una práctica corporal viva en el presente.

Donde juegan los niños se halla enterrado un secreto

La gran preocupación por acceder a un estado moderno arremetió contra el juego infantil y lo confinó al rincón del recuerdo como actividad insignificante. De este modo se negó, al decir de Duvignaud, el “precio de las cosas sin precio” (Duvignaud, 1982, p.13). Ya no hubo, entonces, espacio para el azar ni la improvisación; en un mundo ávido de seguridad y estabilidad no fueron posibles lo efímero ni lo perecedero. Desde la razón, el juego se opuso a lo serio; así debió abandonarse poco a poco y en forma definitiva como garantía de maduración. El juego, emulado a la risa como a lo cómico, se reservó para los espacios íntimos cada vez más reducidos. Jugar fue entonces una actividad vana e inútil; carente de razón pero indispensable como descanso intelectual durante la jornada escolar —siempre y cuando fuese dirigida e inspeccionada por los maestros— en tanto favorecía la formación moral del ciudadano que se deseaba patriota y civilizado.

El control sobre el cuerpo infantil, incluidos sus juegos, debía ser total y uniforme. De ahí que fueron diversas las nociones de juego que atravesaron el final del siglo XIX en el afán de justificar y apresurar su institucionalización en la escuela desde las diversas prácticas pedagógicas y su conceptualización².

En la escuela, el juego como una práctica corporal espontánea de los niños resultaba peligrosa³: podía

2 Al respecto, pueden citarse, como punto de referencia, las concepciones de juego de Schiller, Spencer, Lazarus, Hall, Gross, Buytendijk, Claperède, Freud, Piaget y Vygotski. La lista de autores y sus conceptualizaciones podría extenderse. Sin embargo, desde el enfoque desde el cual se concibe el presente escrito, resulta imprescindible mostrar la circulación y la apropiación; en otras palabras, aquí no se toma la positividad de dichos discursos en Colombia, asunto que sería objeto de otro ejercicio investigativo.

3 Categoría que viene siendo construida en la investigación alrededor de las prácticas corporales escolares a finales del siglo XIX y comienzos del XX iniciada en el año 1993 y de la que se da cuenta en varios escritos aparecidos entre el año 1996 y 2010, realizada por Claudia Ximena Herrera Beltrán: “Asumo la Práctica Corporal como condición de posibilidad del conocimiento; su análisis nos conduce a develar los discursos que se instauran en los sujetos configurándolos y constituyéndolos como sujetos sociales. Así el trabajo sobre el terreno, está precisamente en observar con detenimiento y analizar todas aquellas prácticas que se instauran sobre el cuerpo infantil en la escuela. Se trata entonces, de develar los discursos que atraviesan y marcan el cuerpo, discursos que provienen de saberes y poderes que atraviesan la escuela. En

llevar a la perdición y al vicio del cual jamás se saldría: “El juego contiene la avaricia, la envidia, la venganza, el embrutecimiento, el libertinaje, la pérdida de la vergüenza y el pudor; la prodigalidad, el indiferentismo, la ruina de las riquezas, la salud, la reputación, no pocas veces el extrañamiento, el presidio o el cadalso” (Anastasio, 1868).

Por ello se hizo necesario el control y la prohibición del juego mediante los castigos escolares y las penas sociales que pasaban por los golpes, la humillación, la expulsión e incluso el encierro (Anastasio, 1868). En contraposición, desde la noción de utilidad apareció el juego como medio educativo (Barreau, 1991, pp.351-353). Sin embargo, aun cuando se pensó el juego fuera de lo moral, desde la orilla que no lo define como bueno o malo, al juego dirigido, al juego de la pedagogía se le denominó el buen juego y, a la vez, se desconoció el valor del juego libre, cuyo mérito, aunque implícito, fue negativo. De este modo se negó y se constriñó el deseo espontáneo de la infancia a jugar. Se le dirigió desde entonces por el camino de la racionalización como garantía de una educación en la responsabilidad y el trabajo (Olmedo, 1874-1875).

A pesar de lo anterior, a escondidas y secretamente afirma Walter Benjamín (1930) allí, como en todas las épocas, cada nuevo niño inventa otra vez el juego con un tiempo y orden propio dentro del tiempo y el orden social en el cual se encuentre inserto; lo goza, se deleita y le provoca movimiento. El juego infantil, la ruptura del tiempo lineal en un mundo que va siempre adelante, crea un espacio gozoso al orden establecido. No en vano afirma Duvignaud:

No es merced a una revolución concebida mediante conceptos racionales de Occidente como el mundo cambia o cambiará, sino gracias al surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego [...] El oasis, ese lugar cerrado, es la metáfora del juego: allí se detiene la caravana que se desbrida y descansa. Lo invade entonces la fantasía de la música y del canto” (1892, p.159).

Juego libre y juego dirigido

De acuerdo con Caillois, “al juego libre y al juego dirigido se les puede situar entre dos polos opuestos nombrados como *Paideia* y *Ludus*. En uno de los extremos reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada que podemos designar mediante

palabras de Foucault (1982), se trata de “mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia y la historia arruinando el cuerpo”.

el nombre de Paideia. En el extremo opuesto, esa exuberancia traviesa y espontánea casi es absorbida o, en todo caso, disciplinada; una necesidad creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos. A este segundo componente lo llamo Ludus” (1986, pp. 41-42).

En el periodo de investigación, la Paideia como el juego extinto de los niños buscó el escondite; la prohibición de que fue objeto (Anastasio, 1868, pp. 366-367) le dio fuerza para inventarse a sí misma en la complicidad del silencio, la soledad y los amigos. Sin embargo, el temor de los adultos a los juegos no autorizados, a las palabras soeces, a las groserías, a los juegos de manos y a las caricias prohibidas hizo que se impusiera el silencio, incluido el del cuerpo, como norma de permanencia de la infancia en la escuela. La observación permanente del maestro desde todos los lugares y la estricta organización de tiempos y espacios escolares confinaron el juego al recreo y a los tiempos determinados para ello durante la jornada escolar e hicieron del salón de clases un lugar de sigilo.

En tanto, el Ludus como la pedagogización de la Paideia cambio el goce por el placer permitido; es decir, del correteo loco y secreto de los niños se pasó a los juegos dirigidos en tiempos asignados especialmente: el del recreo, la clase de calistenia, los paseos en domingo y las vacaciones. Esa manera de jugar buscaba afanosamente el control de los instintos que traía a los niños tan terribles consecuencias, desde la mirada vigilante de maestros y padres quienes buscaban a toda costa fertilizar y vacunar el alma infantil contra su virulencia.

Cabe preguntarse entonces, ¿a qué lugar se confinó el juego libre?, ¿quiénes juegan todavía?, ¿qué queda del juego? y ¿qué queda de esa exuberancia dichosa del juego que manifiesta una agitación inmediata y desordenada, naturalmente excesiva, cuyo carácter improvisado y descompuesto sigue siendo la fuerza arrasadora, si no el acontecimiento infantil por excelencia, permanece todavía?

“...el temor de los adultos a los juegos no autorizados, a las palabras soeces, a las groserías, a los juegos de manos y a las caricias prohibidas hizo que se impusiera el silencio, incluido el del cuerpo, como norma de permanencia de la infancia en la escuela.”

Juegos y juguetes

El juguete entendido como un dispositivo de subjetivación (Deleuze, 1989, pp. 185-193) puede reconocerse también como un mundo inmenso y fascinante pensado por el adulto para el niño. Ya describía Philippe Aries (1897, p.106) cómo en el Antiguo Régimen los juguetes fueron elaborados por los adultos para los adultos y no para los niños y que poco a poco -dada la importancia que tomó la infancia, los sentimientos que surgieron a su alrededor, en una ciudad que se construía socialmente para una familia cada vez más reducida- estos juguetes fueron pasando a las manos de los niños infantilizándolos, olvidados ya por los mayores como objetos de gozo y diversión. Así, la ciudad ofreció en sus mercados además de pelotas, muñecas y casas, figuras de hombres en miniatura y objetos de trabajo que pretendían invitar al niño a aprender jugando.

La imagen brindada a los niños se entretrejía ahora con otros elementos que los hacían emerger fácilmente al mundo adulto. Al niño, a quien se le concebía perdido, atafagado e inmerso en la fantasía, se le obligaba a alejarse de la infancia al ocuparlo en actividades serias con juguetes que usualmente simulaban oficios, herramientas y demás artefactos que le generarían la necesidad de aprender, trabajar y producir:

“Lejos de impedir á todo trance, como muchas madres medrosas que tu hijo se apodere de una agua ó un alfiler, déjalo en buena hora, y después de prevenirlo contra el peligro de llevarlo á la boca, y ejerciendo la debida vigilancia, incítalo á que comience su aprendizaje de dibujo y ornamentación, haciendo agujerito y calcos en un papel. Importa mucho adquirir destreza y seguridad en el manejo de los instrumentos cortantes”. (Varona, 1896-1897, pp.199-200).

Los juguetes en manos de los adultos fueron también medios ideales para construir en los niños prácticas y actitudes propias de cada sexo. Para las niñas se preferían los juegos menos ruidosos y más graciosos como las rondas y los bailes; pues aquellos que exigían algún esfuerzo o asomo de fatiga convenían mejor a los muchachos. “Al niño le gustará lo que lo ayude a producir movimiento y ruido, a manifestar su naciente fuerza viril: la niña preferirá la muñeca, a la que viste, peina, arrulla la ejercita ya en ser mujer y madre” (Varona, 1896-1897, pp. 190-200). Tampoco fueron recomendables para las niñas los juegos deportivos, como el Foot-Ball y el cricket, por ser demasiado intensos; pero se podían realizar, en cambio, otros como el ring-ball (cáncamo), el basket-ball, el hockey, etc. (Vernaza, 1913, p. 248-249).

“Al niño, a quien se le concebía perdido, atafagado e inmerso en la fantasía, se le obligaba a alejarse de la infancia al ocuparlo en actividades serias con juguetes que usualmente simulaban oficios, herramientas y demás artefactos que le generarían la necesidad de aprender, trabajar y producir...”

Se insistió en el cuidado y el uso del juguete por parte del niño en la casa y en la escuela. Se tuvo la pretensión de hacerlo desde temprana edad un propietario responsable. Asimismo, se pretendió mostrarle las diferencias entre las actividades útiles preferibles a los hombres de bien; actividades signadas de un sentido estético moral que, aunque para ellos les era ajeno, estaría frente a aquellas actividades en las que fácilmente se perdería el tiempo y se relajarían las buenas costumbres.

Juego y escuela

Ese gran interés y preocupación por el niño, por sus actividades, por su educación y por su salud puso en marcha un dispositivo disciplinario para frenar y controlar aquello que configuraba y constituía la infancia: “el juego a tientas de los niños” (Prieto, 1992, p. 188) y qué mejor que hacerlo en el espacio privilegiado de la escuela. Allí el juego se convertiría en una tecnología educativa⁴. Por ello, cada institución escolar debía tener un patio o lugar de juego en donde los alumnos pudieran gozar de su recreación sin interrupciones externas y sin influencias que el maestro no pudiera dominar:

4 “Las tecnologías de uno mismo son aquellas técnicas que permiten a los individuos, efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc. [...] debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas tecnologías y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: Tecnologías de la producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del yo [...] Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas este asociada con algún tipo de particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no solo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de ciertas actitudes” (Foucault, 1990, pp. 32-50).

Resumimos nuestra opinión en el asunto de juegos en las Escuelas, así: 1^º Los ejercicios recreativos deben dejarse a la elección del niño, pero con la inmediata vigilancia del maestro para prevenir incidentes desgraciados. 2^º Cuando hay comodidad, como sucede en los paseos, debe excitarse a los alumnos a la carrera, al salto y a todo juego que por su índole desarrolle el sistema muscular y las vías respiratorias. 3^º En los patios, como son más frecuentes los peligros, debe el maestro prevenir, pero no intervenir; y 4^º Conviene en general la introducción de juegos que no ofrezcan peligros, pero que pongan en actividad todo el organismo: y por último, desterrar las diversiones que, como las ya mencionadas, tengan influencia moral perniciosa por ejemplo la pelota y el columpio (Duque, 1899, p. 333).

Solo debía favorecerse la libre elección de los juegos por parte de cada escuela siempre y cuando ellos ejercitaran todos los músculos del cuerpo (Varona, 1896-1897, p. 211). Los juegos dirigidos servían al maestro para enseñar a los niños la forma de relacionarse con los otros, además de los modales, las actitudes y el deber ser⁵. Se convirtieron, además, en precioso recurso para reconocer, mediante la enseñanza de los rudimentos básicos de la actividad, las habilidades manuales infantiles pertinentes para el trabajo posterior.

La consideración del juego como movimiento, o como ejercicio al aire libre, resultó ser un precioso recurso para obtener la fuerza y el vigor en la juventud; estos juegos, o ejercicios físicos, para que produjeran buen resultado necesitaban el ejercicio simultáneo de la voluntad y la mente (S. A., 1876-1877, pp. 332-335), con la ventaja de ser el mejor descanso del espíritu y el mejor contrapeso del trabajo intelectual. Por eso, en las escuelas donde se jugaba era también en las que más y mejor se aprendía; ellas tenían el ejercicio físico y el juego como verdaderas instituciones nacionales y por ello eran también las más adelantadas en las cuestiones científicas e intelectuales.

5 “La educación debe en consecuencia dirigirse a fundar hábitos que hagan la relación del individuo, con la comunidad en general y con un escogido círculo de amigos, agradable y útil. Los niños se juntan en la escuela por deseo de sus padres, y están sujetos a reglas de disciplina durante las horas de enseñanza. Mas en el lugar de recreo siguen los impulsos de sus propios caracteres en el arreglo de los juegos y en la escogencia de sus compañeros, y aquí encontramos la coyuntura para desarrollar aquellas virtudes que caracterizan el trato social de los hombres civilizados” (S.A. 1875-1876, pp. 332-335).

Juego, educación física y deporte

A finales del siglo XIX, el discurso de mayor recurrencia acerca del saber de la Educación Física la relacionaba con un recurso valioso para la educación moral, primero, e intelectual, luego. Solo hasta entrado el siglo XX, la educación de lo físico del niño alcanzó la fuerza suficiente para ocupar el mismo lugar de las otras educaciones, e incluso ponerse en primer lugar que ellas como garantía del mejor y mayor desarrollo infantil; situación impulsada desde los discursos médicos que plagaron las publicaciones y las conferencias.

Si bien el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria promulgado en 1870 obligaba a la práctica de la Educación Física en las escuelas primarias del Estado, solo hasta el año 1936 se incorporaron a la escuela los maestros formados en esa especialidad. Pero ello no fue impedimento para que dicho saber fuese consolidándose entre los otros ramos de instrucción; de este modo ganó valor cultural, espacios y tiempos en el calendario y en los horario escolares. Los maestros formados en las Escuelas Normales que habían recibido una formación en este saber lo pusieron al servicio de los alumnos, así como también fue oficio de soldados y médicos nombrados para tal efecto por decretos oficiales.

Tres eran los objetos de la educación física para la época: la educación moral, mediante la enseñanza de los hábitos por la actividad que conducían a la educación de la voluntad y a la formación del carácter; el apoyo a la educación intelectual, al favorecer los descansos y al prevenir la fatiga mental; y el mantenimiento de la salud corporal. Para ello fue necesario distinguir y privilegiar los juegos que estaban destinados al más pronto desarrollo de la vida y requerían el ejercicio de las fuerzas físicas o mentales; otro lugar ocuparían aquellos juegos que se dirigían exclusivamente a proporcionar sensaciones agradables (S. A., 1876-1877, pp. 332-335). Los juegos debían ser por encima de todo útiles y beneficiosos, si bien la actividad física era el fundamento o base esencial de la naturaleza del niño —quien experimentaba frecuentemente la necesidad imperiosa de jugar—.

En cuanto a la salud, la Educación Física como una práctica corporal escolar, buscaba el desarrollo de los órganos del cuerpo; en cuanto a los hábitos, la resistencia, la agilidad, la fuerza útil y la moderación. Estos fines se podrían alcanzar en el colegio por medio de la higiene, de los baños, del paseo, del trabajo manual y agrícola, de la gimnasia de sala y la de aparatos⁶ y

del juego al aire libre, agente capital de la Educación Física de la infancia (Currie, 1875, p. 211).

Para Huizinga (1951), el desarrollo del deporte a finales del siglo XIX en Europa supuso ordenar y hacer más estrictas las reglas de los juegos para hacerle lugar al jugador profesional, el juego serio y estricto abría paso al deporte. Así, el juego se apartaría cada vez más de la esencia del juego libre hacia otros fines: la competición y la ganancia tanto del país al que representaba como de sí mismo. Se anunciaba entonces al deporte como la forma superior de la actividad lúdica, el siguiente escalón del juego dirigido.

“Solo hasta entrado el siglo XX, la educación de lo físico del niño alcanzó la fuerza suficiente para ocupar el mismo lugar de las otras educaciones, e incluso ponerse en primer lugar que ellas como garantía del mejor y mayor desarrollo infantil...”

Este discurso al cual no fue ajeno Colombia, y que tomó fuerza en la década de los años 20, denominó a los deportes *Sports*; categoría que incluían los juegos o trabajos más o menos fuertes, que se ejecutaban regularmente al aire libre por diversión, distracción o alegría y que suponían una dosis de higiene o de educación para el cuerpo y el espíritu. Se diferenciaban de los deportes que seguían el método sueco y el método alemán que favorecían las actividades gimnásticas.

¡Cuántos juegos!

Sin embargo, al juego libre —a ese juego de niños al cual no le cabe clasificación posible— lo atravesó una de las urgencias del siglo XIX: el clasificar. Desde entonces, organizar taxonómica y minuciosamente los juegos infantiles fue juego de adultos para niños, apropiados también por ellos; y de allí que sea tan vasta esta clasificación.

Por un lado, estaban los juegos de sociedad, de habilidad, de azar, juegos al aire libre, juegos de paciencia, de construcción, etc.; también, los juegos materiales, entre los cuales se contaban los bastones, la cuerda, el círculo, las sillas, la gallina y el buitre; y, además, los juegos intelectuales como las damas, el ajedrez y el zorro (Cepeda, 1911, pp. 22-23).

Otra clasificación dividía los juegos intensivos en tres categorías, según la intensidad de su acción, no

6 S.A. (1913, enero), p. 10.

solamente fisiológica, sino también psíquica: juegos libres no dirigidos, llamados espontáneos o facultativos; juegos pedagógicos o educativos gimnásticos; y juegos deportivos, llamados también juegos atléticos (Vernaza, 1913, pp. 246-247).

Entre los juegos fisiológicamente aptos se encontraban algunos que le eran vedados a la infancia, como la lucha y la sustentación y la elevación de grandes pesos, porque podían acarrear graves trastornos en organizaciones todavía imperfectas. Se añadían los juegos que obraban sobre determinados miembros: unos comunicaban destreza a la mano y al brazo, como el trompo, la peonza, la cometa, las bolas, los trucos, los mates, etc.; otros a la mano y al pie, por ejemplo el arco; y otros a todas las extremidades como el velocípedo (Varona, 1896-1897, pp. 197-198).

Para otros, los juegos eran en su mayoría o juegos corporales que ejercitaban las fuerzas y la flexibilidad del cuerpo, o juegos de la expresión del valor interno de la vida. También podían ser juegos de ingenio, juegos de reflexión y de cálculo, etc. Todos debían dirigirse, de suerte que respondieran al espíritu del juego mismo y a las necesidades del niño (Caillois, 1986, p. 34) o de la niña, según los objetivos o fines pedagógicos que se buscaban a finales del siglo XIX.

Juego y pedagogía

Diversas ideas pedagógicas permearon el pensamiento acerca del juego y sus usos en la escuela en el período de investigación. Los discursos hablaban de controlar en los niños las pasiones y los vicios a través de actividades productivas permanentes en todo lugar y momento; actividades que serían vigiladas por maestros, curas y padres de familia, convencidos unos y otros de la importancia de formar hombres virtuosos y obedientes desde la infancia.

Inscrita la modernidad en la concepción del hombre como un compuesto de alma y cuerpo que debía ser educado armónicamente desde todas las facultades sin privilegiar unas sobre otras, toma gran fuerza el discurso del fortalecimiento y la ejercitación de lo físico en el hombre, incluso desde los juegos, para favorecer su completa educación. Ya los jesuitas desde la *Ratio Studiorum* habían favorecido el juego entre maestros y alumnos durante las horas de descanso.

La escuela, institución impuesta en la nación colombiana, se verá atravesada por esos discursos pedagógicos preocupados por el niño y el desarrollo de sus facultades en un espacio que debía atender a cada edad según fuese su etapa de crecimiento. Se pretendió dar a las variadas recreaciones su verdadero valor a la hora de favorecer el desen-

volvimiento armónico del espíritu y del cuerpo; se dejaba a los niños en plena independencia, aunque el maestro debiera algunas veces limitar sabiamente esta libertad de acción y elección. Se entendía así la recreación como el tiempo que se destinaba al niño, generalmente después de un trabajo mental, para que jugará (Varona, 1896-1897, pp. 197-198).

El desenvolvimiento físico acorde con el medio natural y su estricta supervisión que se privilegia en los escritos anunció un acercamiento a la idea rousseauiana de seguir el modelo de la naturaleza -que era buena por ser de orden divino- a la hora de educar a los niños desde el normal y progresivo desarrollo de sus funciones a partir del movimiento permanente del cuerpo infantil.

De la pedagogía pestalozziana -que será considerada tradicional y añeja por la pedagogía activa a comienzos del siglo XX y que fue una propuesta novedosa frente a la pedagogía clásica y memorística de la pedagogía lancasteriana y de la pedagogía católica del siglo XIX- se apropió la idea de desarrollar armónicamente las facultades del hombre desde la intuición de las propias cosas mediante los sentidos, método llamado "Lecciones de cosas". Asimismo, el método propuesto para la gimnasia fue implementado en el país desde los manuales escolares del siglo XIX que llegaban a tantos rincones del país, como ocurrió con el periódico "La Escuela Normal"⁷. En tanto, desde la pedagogía froebeliana se privilegió el juego como medio para educar y enseñar a trabajar, actividad como señala Callois no ha perdido vigencia en la actualidad (1986, p. 34): aprenden a hacer uso de los juegos de sociedad como juguetes comunes y por medio de ellos pueden dar expresión a sus ideas colectivas acerca de asuntos de interés social, sin olvidar los roles que tanto niñas como niños debían seguir obligatoriamente.

También la medicina, desde el dispositivo de la higiene, jugó el papel pedagógico de la enseñanza por la salud a través de prácticas corporales de aseo y ejercicio adecuadas al desarrollo de la infancia. Asimismo, fueron reglados, prohibidos y autorizados ciertos juegos desde la estricta vigilancia y control del maestro de Educación Física⁸ —juegos encaminados

7 El periódico la Escuela Normal se creó como órgano oficial del ramo: Instrucción pública a finales del siglo XIX en Colombia. Por allí circuló la información referida a la educación, la pedagogía, la didáctica, la legislación, las nuevas ideas pedagógicas, las noticias como los informes de los inspectores, etc.

8 Los profesores especializados en Educación Física aparecen sólo a mediados de la década del 30 en el siglo XX, por lo pronto dicha función será ejercida por maestros de otras áreas, sacerdotes y policías.

en el futuro al aprendizaje de ejercicios gimnásticos y deportes—.

Con la aparición de la psicología en el ámbito pedagógico, el juego se hizo herramienta valiosa para los pedagogos y maestros en lo relacionado con el descubrimiento de comportamientos raros y anormales mediante los juegos ejecutados por los niños. De aquí que una atenta observación al alumno durante sus horas de recreo y juego fuera un deber para el institutor de conciencia, que le suministraría una guía en muchos problemas psicológicos, cuya solución había buscado en vano en las horas de enseñanza (S. A., 1875, pp. 332-335).

El interés por el desarrollo de la educación física, el deporte, el entrenamiento, la gimnasia, etc. en Colombia a finales del siglo XIX se hizo visible desde la apropiación de algunos elementos del pensamiento de Ling, y su gimnasia sueca⁹, y de Jahn, quien había propuesto el juego como medio educativo con un valor pedagógico e higiénico muy importante¹⁰ (Cabeza, 1894, pp. 338-339).

Para todas esas tendencias pedagógicas, saberes y ciencias fue claro que el juego procuraba distracción y alegría y que esta última era un excitante poderoso. Así el placer que procuraba el jugar, fue entonces un excelente médico del cuerpo. Nada podría reemplazar a los juegos dirigidos al aire libre; juegos con los cuales se exaltaban todas las energías vitales, se desarrollaban los órganos, se armonizaban todas sus funciones, se educaba moral e intelectualmente. Ni siquiera podía hacer esa sustitución la gimnasia racional ni los medios ortopédicos más científicos e ingeniosos (Vernaza, 1913, p. 248).

Y del juego libre, ¿qué?

A finales del siglo XIX alrededor del juego libre prevaleció la idea de que era la invención más desgraciada del hombre: por su intermedio los hombres se destruían mutuamente, caían en los vicios, en el crimen y podían morir. A quienes se resistían a alejarse del juego se les llamó libertinos y se previno a la sociedad de estos sujetos y de las actividades por

ellos desplegadas. De allí la afirmación del libertinaje como una actividad propia de personas que lo tenían todo, que no necesitaban trabajar y que no cumplían ningún papel social. Se señalaba con preocupación cómo esta condición podía llevar a la sociedad hacia una temible inmoralidad.

Urgía, entonces, la necesidad de eliminar cualquier foco de perversión y alejar a los jóvenes de malas influencias. Una sociedad como la nuestra, no necesitaba perder el interés ni el valor por el trabajo como dignificación de sí mismos a los ojos de Dios y como el medio para alcanzar el desarrollo de una nación encaminada hacia la modernidad.

Una vea entendido el libertinaje como el juego libre con el propio ser y con el cuerpo, el juego fue proscrito, al igual que todo aquello que supuso ir por la vida sin principios, sin normas, sin reglas —no tener carrera alguna, no tomar ningún papel, tomar el dinero de donde viniera, endeudarse, hacer caso omiso de la irregularidad moral, que fue la vocación de quien hacía de su existencia un juego— (Duvignaud, 1892, pp. 110-111).

Sin embargo, desde el secreto ha sido posible experimentar el juego libre prohibido a los niños. El juego permanece en el adulto y emerge en él como la posibilidad de crear, inventar y desear. Si el juego escribe sobre la piel y sobre el espíritu otras formas de lenguaje, puede a la vez generar encuentros dionisíacos y vislumbrar horizontes mientras su imaginación vuela libre y feliz. De este modo, la Paideia opuesta al Ludus se precipitó hacia otros flujos; desemboca en múltiples direcciones para volverse a equilibrar y de nuevo caer: fue el caudal de la risa desbocada por la pendiente, la caricia posada sin querer; la orden desobedecida y la palabra muda (Cfr. Serres, 1985).

Para romper los esquemas donde se aprisionan y se atan los deseos y la sed de exploración, los adultos se han resistido, han jugado secretamente; han inventado el gusto por lo inútil en la conversación errante, en la charla de café, en el sueño, en los estallidos de exuberancias -ajenos a la prohibición del juego libre en la escuela-, mientras se abre allí un campo infinito de combinaciones posibles (Cfr. Duvignaud, 1982, pp. 74-75, 125-128, 155)-.

Como se ha mostrado, tanto el juego libre -el del secreto- como el juego dirigido -abierto y evidente- han convivido en la escuela como dos prácticas distintas aunque nombradas de igual forma. El juego libre situado en el goce fue al parecer erradicado de la escuela. El juego dirigido instalado en el lugar de la producción y la utilidad fue inventado en la escuela moderna, como fundamental a la hora de educar, connatural a la infancia y a la pedagogía.

9 Educador poeta y maestro de armas, nació en 1776 en Lejunga Suiza; en 1813 fundó su Instituto Central de Gimnasia que dirigió hasta 1836; dejó a su muerte los originales del escrito "Los Principios Generales de la Gimnasia"; se le considera el padre de la Gimnasia Sueca: La Gimnasia debe estar en armonía con las leyes del organismo humano.

10 Filósofo y educador prusiano quien en su obra "La Nacionalidad Alemana" escrita en 1810 enuncia desde ya la importancia de los ejercicios físicos para la agilidad y fuerza del muchacho alemán; en 1816 escribe la obra titulada "la Gimnasia Alemana". Su método mostraba una fuerte tendencia militar.

“Como se ha mostrado, tanto el juego libre –el del secreto– como el juego dirigido –abierto y evidente– han convivido en la escuela como dos prácticas distintas aunque nombradas de igual forma. El juego libre situado en el goce fue al parecer erradicado de la escuela. El juego dirigido instalado en el lugar de la producción y la utilidad fue inventado en la escuela moderna, como fundamental a la hora de educar, connatural a la infancia y a la pedagogía.”

Bibliografía

- Anastasio, M. (1868, enero – diciembre), “El Juego”, en: *El Oasis* Medellín, Colombia, serie I. núm. 1, Ed. 52 pp. 366–367.
- Barreau, J. y Monroe, J. (1991), *Epistemología y antropología del deporte*, Madrid, Alianza Editorial.
- Benjamín, W. (1930), *Chichleuchachra. Comentarios a una cartilla*. Taurus.
- Blanco, R. (1948), *Educación física, un panorama de su historia*, Montevideo, Impresora y Editora Adroher.
- Cabeza, G., J. (1894, julio-diciembre), “La gimnástica sueca”, en: *Revista de la Instrucción Pública*, vol. IV, núm. 19-24 Bogotá, pp. 338-342.
- Caillois, R. (1986), *Los juegos y los hombres -La máscara y el vértigo-*, México, Fondo de Cultura Económica. Editorial Andrómeda.
- Cepeda, A. A. (1911, septiembre-octubre), “Resolución No. 14. Juegos”, en: *Revista de Instrucción Pública*, núm. 3 y 4 Barranquilla, pp. 22-23.
- Currie, J. de E. (1875), “La escuela pública. principios y práctica del sistema”, en: *La Escuela Normal*, Bogotá, tomo VI, pp. 211, 284.
- De Olmedo, J. J. (1874-1875), “Alfabeto para un niño”, en: *El Cauca*, Popayán, Colombia. s. p.
- Del Real y Mijares, M. (1906, julio-agosto), “Escuela de Niñas. Primera parte (Educación general). Cap. III. -La educación física-. (II El ejercicio y el juego)”, en: *Revista de la instrucción pública*, vol. XIX, núm.7-8, Bogotá. pp. 90.94.
- Deleuze, G. (1989), *Michel Foucault, Filósofo*, Du Seil.
- Duvignaud, J. (1982), *El juego del juego*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Duque, Antodio de J. (1899), Los juegos en las Escuelas. (Composición leída en la conferencia mensual de institutores). *El Monitor. Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Medellín, Antioquia, pp. 1372-1373.
- Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- Huizinga, J. (1951), *Homo Ludens*, Gallimard.
- Narodowski, M. (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Prieto, H. F. (1992), *Escritos filodoxos*, Bogotá, Ediciones Ciencia y Derecho.
- S. A. (1875-1876), “S. T.”, en: *La Escuela Normal*, Bogotá, tomo VI, pp. 332-335.
- S. A. (1913, enero), “Reglamento orgánico y administrativo. (Colegio de Restrepo Mejía) Capítulo I Naturaleza del Colegio”, en: *La Educación*, año I, núm. 2. Bogotá, p.p.10.
- Serres, M. (1985), *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio: caudales y turbulencias*, Valencia, Pre - textos.
- Varona, E. J. (1896-1987, julio), “Higiene Pedagógica (Juegos de la Infancia)”, en: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, vol. VI, núm. 31-36, pp. 199-200.
- Vernaza, J. I. (1913, enero-diciembre), “Educación Física”. (De la tesis de doctorado en Medicina, Higiene Escolar), en: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá, vol. XXVI, núm. 1-12, pp. 246-248.

