

[t1] El juego del marro. Un dispositivo de la pedagogía disciplinar en la tradición inventada de la educación física contemporánea del siglo XIX y principios del XX

[t1] Prisoner's Bar. A Disciplinary Pedagogical Device in the Invented Tradition of Contemporary Physical Education in the Nineteenth and Twentieth centuries

Jordi Brasó Rius¹

Xavier Torreadella Flix²

Resumen

Para construir los códigos disciplinares que sustentaron las bases pedagógicas de la educación física se articularon dispositivos para ejercer el poder socializador del discurso de la institución educativa. En el “teatro pedagógico” de la educación física, juegos como el del marro (o rescate) fueron utilizados en España, otros países de Europa y América como un excelente medio para incoar técnicas de dominación y de reproducción social, que bajo la apariencia del *self-government* trataban de transferir conductas a otros órdenes normativos y jerarquizados de la sociedad. A través del análisis genealógico de la pedagogía del juego del marro y con el soporte documental de los últimos estudios, tratamos de demostrar cómo, más allá de la lógica interna y externa del juego, subsistía un credo silenciado: la dominación educativa de los adultos.

Palabras clave

Educación física, historia de la educación, juegos corporales, juego del marro, juego del rescate

Abstract

To construct disciplinary codes which support the pedagogical bases of physical education some devices were activated to manifest the power of socialisation of the educational institution. In the “pedagogical theatre” of physical education, games like *el marro* or *rescate* (Prisoner's Bar) were used in Spain, other European countries and America as an excellent means of introducing techniques of control and social reproduction which, through the appearance of self-government, aimed at transferring behaviour to other rule-based and

¹ Doctor por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: jbrasorius@ub.edu.

² Doctor por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Educación Física. Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: xtorreba@gmail.com.

hierarchized orders of society. Through genealogical analysis of the pedagogy of *el juego de marro* and with the documentary support of the latest studies, we attempt to demonstrate how, beyond the internal and external logic of the game, there lay a silenced ethos: educational domination by adults.

Keywords

Physical education, history of education, physical games, Prisoner's Bar

DOCUMENTO PROVISIONAL

[t2] Introducción

A partir del siglo XVII la sociedad burguesa inició un proceso de socialización moralizante de la infancia con el cual pretendía proteger el futuro de la propiedad familiar. La aceptación a la obediencia, las conductas de decoro, el fortalecimiento corporal y la represión de las pasiones formaron parte del elenco de modos de educación burguesa (Ariès, 1987). En el siglo XVIII, los principios del racionalismo ilustrado se estructuraron hacia la sociabilización educativa de la infancia (Varela y Álvarez-Uría, 1991). La educación infantil adquiría entonces una significación que había también de contribuir a la idea de progreso. Fue precisamente Rousseau quien construyó una educación infantil a la medida de los intereses utilitarios del adulto: educación en la que todo debía estar previsto de antemano. Así describía el adueñarse por completo de la voluntad de la infancia: “No hay tan completa sujeción como la que conserva la apariencia de la libertad, porque así está la voluntad misma cautiva” (Rousseau, 1817, p. 198).

Fue en estos momentos cuando apareció la visión política del juego –también el juguete– como instrumento pedagógico dirigido a la educación del ciudadano y al orden social. Un proceso de pedagogización de los juegos infantiles –de civilización burguesa– entraba de lleno en el régimen disciplinario de la escuela. Un control completo sobre la construcción de la infancia, del estudio obligado, pero también en torno al juego “libre”, aunque siempre vigilado por el adulto. Los juegos y juguetes fueron creados, así, por los adultos para transmitir a la infancia modos de obediencia –una gamificación de la realidad–. El juego se diseñó como un elemento para adoctrinar en el modelo social. La eutrapelia aristotélica queda olvidada y el juego no solo no se convierte en un mero pasatiempo, de descanso y deleite, sino que se transforma en un recurso para la dominación y la perpetuación de la teoría de la reproducción. Y sus beneficios para conseguir estos objetivos son tales que se ejercerá desde la infancia más tierna (Andújar y Brasó, 2017; Benjamin, 2015; Brasó y Torreabdella, 2017a, 2017b; González, 1993).

La justificación de este cambio repentino en el uso del juego habrá que buscarla en la educación, que se percibe como un interés público y de gobierno. En este sentido se articula todo un conjunto de escuelas privadas y públicas, con públicos bien diferenciados según su clase social. Mientras las escuelas públicas de primeras letras son cedidas a las congregaciones eclesiásticas, las élites burguesas institucionalizan proyectos educativos que coinciden con sus principios ideológicos, ya seande talante conservador o liberal. Esta situación en España se ve especialmente favorecida a partir de 1833 con el cambio de rumbo

político en manos la burguesía revolucionaria. En estas escuelas la educación física en forma de ejercicios gimnásticos, juegos corporales y de prácticas higiénicas es atendida como dispositivo subyacente para ejercer un adoctrinamiento decoroso y disciplinario (Bantulà, 2006; Torrebadella, 2013; Torrebadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2016; Vicente-Pedraz y Torrebadella-Flix, 2015).

La educación física escolar española hasta cuando logró alcanzar el arbitrio legislativo, tanto en la primera como en la segunda enseñanza, se movió en un lamentable espacio de indecisión, frustración y de normativas infructíferas. Durante el siglo XIX, a excepción del privilegio de unas pocas escuelas privadas, la educación física prácticamente no recibió atención en el sistema de enseñanza público. Como causas de este hecho, se puede mencionar la falta de medios –ausencia de gimnasios, de profesores especializados, de recursos económicos o de espacios cubiertos y patios al aire libre–, pero aunque fue una de las principales, esta inexistencia se justifica también por la falta de una voluntad legislativa (Cambeiro, 1997; Mayor, 2002; Pajarón, 2000). En estas circunstancias, la educación física escolar fue atendida libremente por el juicio pedagógico del maestro, tomando como recurso fácil y poderosamente adoctrinador los juegos corporales al aire libre (Torrebadella, 2011, 2013).

Como indican Barbero (1996) y Vigarello (2005), durante el siglo XIX se evidenciaron en amplios sectores profesionales todo un elenco de temores sobre la degeneración de la raza y se asentó su solución en la intervención de la educación física. Este constructo tuvo como principal y trascendente modelo los valores educativos de la sociedad inglesa decimonónica que se sublimaba como la principal potencia mundial. En este sentido, a lo largo de todo el siglo floreció una extensa literatura *pueri scriptor ludos*, cuya finalidad consistía en fijar un orden eutrapélico al desarrollo de la infancia. Esta literatura fue paralela al proceso de la institucionalización de la educación escolarizada.

Se podría pensar que los tratados decimonónicos de juegos corporales cumplían únicamente la misión de facilitar un compendio de ejercicios recreativos. Sin embargo, no se debe incurrir en esta percepción errónea, puesto que muchas de estas obras fueron utilizadas con finalidades educativas y buscaron un mejor desarrollo de las cualidades higiénicas, morales, intelectuales y físicas. Estos tratados facilitaron la incorporación de los juegos en el contexto escolar, puesto que con ellos se deseaba ofrecer a los maestros un compendio de ejercicios y recreaciones corporales, con el objetivo de compensar el sobre esfuerzo intelectual del alumnado, a la vez que favorecer un descanso tras el fatigoso estudio, y así poder recuperar las fuerzas de nuevo. De este modo, para los niños:

[inicio cita]

[...] los juegos son para estos tan necesarios como indispensables: en ellos adquieren insensiblemente el desarrollo de las fuerzas, de la agilidad y hasta de la inteligencia, después de servirles de reposo de la misma fatiga de un juego al terminar la tarea de sus estudios. (F. L. V., 1855, p. 7)

[fin cita]

En el ámbito de la pedagogía, las valoraciones metodológicas que trataron sobre esta función higiénica del juego se manifestaron en las obras de Gerando (1847), Jullien (1845), Rendu (1845) y Schwarz (1846). Estos autores conceptuaron los juegos gimnásticos como el principal recurso para incentivar la educación física (Torrebadella, 2013). Aconsejaban al maestro que concediese a los alumnos plena autonomía para desarrollar sus propios juegos, pero sin dejar de observar atentamente el carácter de estos y el modo como jugaban. Tal actitud no tenía otro propósito que el de poder crear e inventar otros juegos, a fin de enriquecer las necesidades instructivas y de diversión de los alumnos. Estas aportaciones metodológicas en cuanto a la intervención didáctica del maestro fueron acentuadas en España por los inspectores de primera enseñanza Joaquín Avendaño y Mariano Carderera (1850), que recomendaron la incorporación de los juegos como medio excelente de educación física. Carderera indicaba que:

[inicio cita]

Un maestro bien penetrado del objeto de la gimnástica y de los principios en que se funda puede sacar mucho partido de los juegos de los niños para ejercitar todos los músculos de estos de una manera constante y gradual hasta hacerlos adquirir la mayor precisión y fuerza en sus movimientos. Los niños encuentran placer en el salto, la carrera, etc. porque satisfacen una necesidad propia de su edad. (1850, p. 13).

[fin cita]

Los juegos corporales fueron presentados como un efectivo recurso pedagógico para favorecer la educación física infantil y metodológicamente fueron incorporados para cubrir la falta de prescripción curricular (Mayor, 2002). Pese a contar con el recurso de los juegos, la educación física se impartió de forma extracurricular, ocupando el espacio y tiempo de recreo, en aquellos colegios elitistas que disponían de espacios propicios y de maestros comprometidos en animar, participar, dirigir o vigilar los juegos de los escolares (Torrebadella, 2011, 2013).

Para atender las apreciaciones expuestas, hacia mediados del siglo XIX se publicaron algunos tratados de juegos –de influencia francesa o traducidos del francés– que, bajo el contexto romántico de edificación nacional, fueron susceptibles para uso de la educación física escolar (Fernández, 1852; Fernández Villabrille, 1847, 1864; López, 1855; R. C., 1847a, 1847b). Asimismo, la aceptación del juego en la educación doméstica de la clase burguesa tuvo su expresión edificante en la incipiente aparición de las revistas infantiles de la primera mitad del siglo (Rabaté, 1993-94). Una de estas fue el *Museo de los Niños* (1847-1850), una publicación mensual que pretendía ofrecer entretenimiento y educación a los más jóvenes. En la revista, Basilio Sebastián Castellanos de Losada (1807-1891) presentó una recopilación histórica de los juegos populares a partir de los antiguos ejercicios y juegos de la gimnasia infantil de la cultura clásica (Castellanos, 1848). El autor argumentó la estima por este tipo de juegos, que tenían como función educativa y social el conocer el carácter y las inclinaciones de los niños, y a partir de su dirección conducirlos como “honrados ciudadanos” y poderles enseñar “con acierto la carrera en que pudieran servir mejor con éxito” (Castellanos, 1850, p. 132).

La fundamentación pedagógica de los juegos corporales se estableció durante todo el siglo XIX y se opuso diametralmente a los disciplinados sistemas gimnásticos. En España la influencia de Fernando Lagrange (1894) se hacía sentir, sobre todo, al justificar su predilección higiénica y pedagógica por los juegos al aire libre, tanto para niños como para adolescentes. Esta preferencia por los juegos tradicionales, o también los llamados juegos corporales al aire libre, fue respaldada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que los consideraba poderosos estímulos pedagógicos para la educación física, intelectual y moral. Sobre esta visión se presentó un arquetipo de “teatralidad pedagógica”:

[inicio cita]

En la mayoría de las escuelas es imposible hoy establecer los juegos corporales como medio de recreo y contrapeso del trabajo intelectual y alternando al efecto diariamente con los ejercicios de esta clase (Gimnasia de sala), por carecer de sala de juegos, de patio y de jardín. En tal sentido, y aunque el maestro provea, como es obligado, a la necesidad primera que los juegos tienden a satisfacer, mediante las excursiones (llevando una o dos veces a la semana al campo a los niños para que jueguen), precisa hacer algo en la escuela misma para atender al desarrollo físico y procurar el descanso intelectual a que acabamos de referirnos. (García, 1896, p. 423).

[fin cita]

A partir de la ILE la vieja literatura de la gimnástica entró en un proceso de renovación con nuevas aportaciones de una educación física fundamentada en las ciencias positivistas. Obras como las de Mosso (1894), Lagrange (1894) o Tissié (1899) –traducidas todas ellas por Ricardo Rubio, secretario del Museo Pedagógico Nacional–, son las que dimensionan el avance de una educación física escolar con base en una visión psicofísica. Las obras de estos autores fueron intencionadamente divulgadas por la ILE como instrumentos al servicio de un nuevo modelo educativo en el que regían los códigos socializadores de la burguesía liberal (López Serra, 1998; Payà, 2004).

La incorporación y utilización de los tratados de juegos infantiles como medios y recursos para atender la educación física fueron recurrentes a lo largo de la tradición pedagógica del siglo XIX (Bantulà, 2006; Torrebadella, 2011). Sin embargo, y como sostiene Bantulà (2006), en estos tratados también se escondía el aleccionamiento y la institucionalización social de los valores educativos de la clase burguesa que incidían sobre la construcción del modelo corporal y la proyección higiénico-moral de los comportamientos infantiles y adolescentes. Asimismo, los juegos sirvieron para configurar la distinción social del siglo XIX y, como sucedió con los deportes (Elias y Dunning, 1992), experimentaron un gradual desplazamiento hacia las clases sociales subalternas.

A la falta de métodos gimnásticos claros, de escasos conocimientos técnicos y de materiales, el juego motor siempre ha sido la solución perfecta para el diálogo pedagógico entre alumnos y profesores. Uno de estos juegos primitivos de complejidad sociomotriz es el conocido juego del marro o rescate (Brasó y Torrebadella, 2014, 2015a, 2015b; 2016; 2017b).

El propósito de este estudio es sustentar cómo el juego del marro en España es un elemento clave para descubrir las raíces de la etnomotricidad en la educación física escolar. Por lo tanto, pretendemos profundizar sobre el estudio de este juego, concretar y dimensionar, todavía más, las claves genealógicas que en el campo de la pedagogía (Varela, 2003) han hecho que durante tantos años el marro haya sido uno de los recursos más utilizados en la educación física escolar, entre 1807 y 1936 (Brasó y Torrebadella, 2014, 2015b).

La metodología utilizada para la investigación se sitúa en el entorno de la historia social de la educación. El método histórico tradicional basado en la búsqueda documental de fuentes primarias y de textos susceptibles de análisis crítico proporcionan un primer nivel de concreción y análisis. En segundo término, orientamos un discurso interpretativo deconstructivista y desde la teoría crítica y social. Se parte de nuestros recientes estudios publicados (Brasó y Torrebadella, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2017a, 2017b, 2017c), que han

sido complementados con la revisión documental de otros textos de los ámbitos pedagógico, histórico y literario.

Con este estudio aportamos más elementos de análisis para revisar la historia social de la educación, pero también para descubrir las claves que alumbraron y protegieron el nacimiento y desarrollo de la educación física escolar en España.

[t2] El juego del marro: entre la tradición y la renovación educativa. Las disputas del saber pedagógico

La acción de correr es uno de los primeros juegos espontáneos de la infancia y sucede en el primer momento en que el niño se incorpora a la bipedestación. Alcanzar lo más rápidamente posible los objetos, los espacios y a los otros tiene una motivación intrínseca y un potencial altamente estimulante para el conocimiento de uno mismo y del entorno. De igual modo, el huir de los espacios, de las personas, es un aliciente que irá convirtiéndose en el juego placentero. Surge así con el “juego de la carrera”, el “corre, corre que te pilló”, a los cuales aparece el elemento motor que se incorpora en las primeras etapas del desarrollo y configurará la base imprescindible para aprendizajes futuros. El dominio de la carrera estructura un desarrollo elemental de la motricidad de base para otros juegos motores más complejos y de transición hacia la sociomotricidad (Parlebas, 2001; Torrebadella y Brasó, 2014).

En esta transición a la sociomotricidad, el tradicional juego del marro, que tiene por matriz primitiva el juego del *ostrakinda* (Brasó y Torrebadella, 2017), no está solo y pertenece a una categoría de otros juegos que se derivan de él: los contrabandistas, justicias y ladrones, moros y cristianos, conquista de la bandera, etc. (Solana, 1943, p. 110).

El marro fue un juego muy popular entre los escolares del siglo XIX y principios del siglo XX. Puede decirse que era conocido en toda España –y Europa–, como lo demuestran sus infinitas referencias en las hemerotecas históricas (Brasó, 2015, 2017; Brasó y Torrebadella, 2015b).

El mismo Rufino Blanco (1907, p. 331) mencionaba que entre los juegos más usados y conocidos en España se encontraban “el marro y la pelota para niños y el volante y la comba para niñas”, pero añadía: “También se ha generalizado mucho en estos años el *foot-ball* (pronúnciose fut-bol)”.

La popularidad del juego indica también su aceptación social en los adultos, por lo que su recomendación se hacía explícita en emblemáticos documentos como el *Almanaque* de la editorial Bally-Balliere: “Este juego exige una gran vitalidad, sangre fría y golpe de vista y

habilidad. Es un juego de correr de los más sencillos y divertidos” (Bally-Balliere, 1912, p. 413).

Asimismo, el juego del marro, como otros tantos, entró en un proceso de institucionalización educativa y de sociabilización –civilización recreativa– y rápidamente fue aceptado por sus valores pedagógicos (Brasó y Torrebadella, 2014, 2015a, 2015b). De aquí que durante mucho tiempo los juegos combinados, como el marro, fueron apreciados por sus cualidades motrices que se destacan por los “matices variadísimos, lances ingeniosos, carreras rápidas y quebradas”, aspectos que para los maestros entrañan un significativo valor educativo (Solana, 1943, p. 110).

La descripción del juego la relata David Ferrer, entonces profesor de Gimnástica del Instituto de Barcelona³:

[inicio cita]

El juego del marro. Pueden tomar parte en este juego muchos individuos, divididos en dos bandos, bajo la dirección de un capitán cada uno de ellos, el erial se elige entre los más expertos. Se limita el campo, que es un ancho paralelogramo.

En cada uno de los lados mayores, que figura una barrera, se coloca un bando A o B. El capitán del bando A va a la extremidad izquierda del partido B, y dando tres pasos largos, señala el lugar de los prisioneros, plantando después de los tres pasos una banderola u otra señal.

El capitán del bando B hace otro tanto al extremo izquierdo del bando A. Los dos capitanes tiran a la suerte quien debe empezar el juego. El capitán que ganó se aproxima a la barrera del bando contrario á dar el grito de guerra o principio del juego. Se pone en contacto con el capitán enemigo, quien conservan pie á la barrera y el otro lo tiene adelantado para el indicado contacto con el pie del primer capitán. A los tres tiempos marcados empieza la lucha, que consiste en tocar los de un bando a los del otro a partir de su barrera respectiva. La ventaja está para el último que dejó su barrera. Los tocados quedan prisioneros y se colocan en el sitio antes señalado por la batidera. Termina el juego cuando queda un bando sin jugadores. Los de cada bando pueden liberar a los prisioneros poniéndose en su contacto sin ser antes tocados.

³ Una adaptación a la actualidad se puede encontrar en el artículo de Pereira, Capó, Torrebadella y Brasó (2014).

Es conveniente dar un distintivo a los de cada uno de los bandos. Determinados los capitanes, éstos pueden elegir alternativamente los individuos de su bando respectivo, y además suelen establecerse otras convenciones. (Ferrer, 1900, p. 821).

[fin cita]

En la escuela el profesor debía proporcionar tiempos de asueto para facilitar los juegos libres de los niños y entre compañeros. Estos juegos tenían que ser “bajo el cuidado y vigilancia de un profesor de juego”, y el del marro era uno de los preferidos antes de los doce años, ya que estimulaba la carrera, la agilidad y el ingenio (Lagrange, 1894, p. 297). Aparece así la descripción foucaultiana de dominación –asimétrica–, y el maestro es solamente un elemento, un instrumento más de todo un conjunto, un Estado, que busca el control a partir de diferentes medios (Foucault, 1994; Moreno, 2006). Aun así, los juegos solían disponer del beneplácito pedagógico por el carácter de gobernanza que se imponía sobre ellos. Dicho de otro modo, la estimulación de los juegos corporales en los patios de los colegios se prestaba como un dispositivo para encauzar la *buena educación*, aceptando también la elección de ciertos juegos –como el marro o el fútbol–, que sin representar peligro real alguno para los alumnos, personalizaban un *merecido premio*, desahogo tras los estudios y siempre con alejamiento de conductas moralmente *deshonestas*:

[inicio cita]

Procúrense distracciones para los alumnos (nada de juegos de salón o casino) cuya prohibición pueda ser un castigo. Constrúyanse frontones para el juego de pelota á que los chicos son tan aficionados, junto con la gimnasia y otros juegos, y ábrase la mano y no se exageren las prohibiciones de ciertos juegos muy comunes en calles y plazas; hágase que el oficial sin dejar de vigilar deje de ser una columna más del patio de recreo. Es necesario que el muchacho sienta pasión por el recreo para que sienta el castigo. En todas partes juegan los chicos y no se matan; pero si un día uno se lastima, ¡qué le vamos a hacer!, en cambio tendrán salud; jugando se apartará el pensamiento de cosas deshonestas; estudiarán, porque entran en el estudio cansados de jugar y temerán durante él y la cátedra el castigo que les prive del recreo. Y, por último, el oficial, menos presente desde luego en todas ocasiones, tendrá, sin embargo, en sus manos seguros resortes para hacerse querer y respetar. (Rumrep, 1903, pp. 1-2).

[fin cita]

El marro formaba parte de la cultura física espontánea que proporcionaban las recreaciones de la infancia (Un aficionado, 1906). Un juego que, al margen de servir de recurso educativo, era antes que nada una sana ejercitación en la que los niños entraban en la esfera de una sociabilización entre iguales (Guillemard, Marchal, Parent, Parlebas y Schmitt, 1988).

A la vez, el juego del marro no estaba prohibido al sexo femenino (Fernández-Villabril, 1864), con lo cual también llegó a formar parte de la recreación en los colegios de niñas, que era donde estas podían jugar y poner a prueba las fuerzas y habilidades corporales:

[inicio cita]

... tal es también el del Marro (en francés *jeu de barres*: es parecido al que llaman de Moros y Cristianos), que pertenece, sin duda, más especialmente al sexo masculino por sus pasos guerreros, pero en el que las niñas no se desdeñan menos, nuevas Atlantes, de ensayar la rapidez de su carrera. Conviene á la solicitud de las madres no dejar que este juego se prolongue hasta un límite tal que el cuerpo se empape en sudor y el corazón lata con impetuosidad. (Fonssagrives, 1882, p. 147).

[fin cita]

No obstante, a la vez, los juegos que tenían un elemento saludable, ofrecían vigor y compensaban el llamado *surmenage* (fatiga intelectual), también formaban parte de una estratégica formación disciplinar. Todo ello iba encaminado a buscar esta dominación y disciplinación (Moreno, 2006) necesarias para una clase superior, y que Foucault, Bourdieu o, en el ámbito de la educación física, Vicente Pedraz (2009) analizan. El traductor de la obra *El siglo de los niños* (1906) de Ellen Key, así lo advertía al ver cómo era el recreo de un colegio de niñas de Barcelona:

[inicio cita]

Acaba de salir de clase una bandada de chiquillas; corren, juegan y gritan –sobre todo gritan–; están en plena libertad, unas cuantas se persiguen jugando al escondite, otras saltan a la comba, las mayorcitas juegan al marro –juego de chicos– y unas pocas más formales o más hipócritas acompañan a la monja que vigila el juego de las demás. De pronto, cuando mayor es el entusiasmo, cuando la individualidad de las niñas empieza a exteriorizarse, la sor agita una campanillita, y las niñas corren presurosas alrededor de la monja que las llama; una vez reunidas les ordena rezar, y cuando han rezado con los labios puestos en Dios y el pensamiento en el juego interrumpido, vuelven a desbandarse, a correr, a jugar, a revolotear, cual mariposas podríamos decir si en aquel enarenado patio creciesen las flores: la campanillita las ha dominado, ha arrancado de

sus tiernas almas un brotecillo de individualidad que empezaba a nacer. (M. D. M., 1906, pp. 10-11).

[fin cita]

Como ya destacó Parlebas (2001), Roland Barthes también se refirió al popular juego que en Francia era conocido con el nombre de *les barres*. Barthes habla de la emoción personal que le ofrecía el juego y, en este sentido, aborda elementos de la lógica externa que identifican la esencia de cada subjetividad o de cada jugador. Para Barthes, la emoción se encontraba en “librar a los prisioneros”. ¿Qué entraña simbólicamente esta acción? En primer lugar, la de ser considerado como la *esperanza* del equipo, el *salvador*, el poder de *resucitar*, la segunda oportunidad... Barthes en este caso alude al discurso sin palabra, pero también:

[inicio cita]

Cuando yo jugaba al marro en el jardín del Luxembourg, mi mayor placer no era provocar al adversario y ofrecerme temerariamente para que me capturara; era librar a los prisioneros –lo cual tenía el efecto de poner a circular de nuevo todas las partidas: el juego volvía a empezar, desde el comienzo.

En el gran juego de los poderes de la palabra, también se juega al marro: un lenguaje sólo tiene el poder de meter en cintura a otro temporalmente; basta con que un tercero salga de las filas para que el asaltante se vea forzado a batir la retirada: en el conflicto de las retóricas, la victoria la obtiene siempre el *tercer lenguaje*. Este lenguaje tiene como tarea librar a los prisioneros: esparcir los significados, los catecismos. Como en el juego, *lenguaje sobre lenguaje*, hasta el infinito, tal es la ley que mueve a la logoesfera. De donde surgen otras imágenes: la del juego de la palmada (mano sobre mano: la tercera regresa y ya no es la primera), la del juego de la piedra, la hoja y las tijeras, la de la cebolla, capa sobre capa que no tiene centro. Que la diferencia no se paga con ninguna sujeción: no hay réplica definitiva. (Barthes, 1978, pp. 58-59).

[fin cita]

Este simbolismo, asimismo, permite volver a los orígenes del marro, en Grecia, en Atenas, donde la dialéctica, la elocuencia y la retórica, así como el combate hablado –entre los sofistas, con Sócrates, con Platón, o simplemente entre ciudadanos democráticos– no se diferenciaban mucho de las batallas, de la guerra y, por supuesto, de los juegos competitivos, como el marro.

En esta línea, Bancroft (1909) citaba que en Estados Unidos el *prisoners' base* se había convertido en uno de los juegos de equipo más populares para niños y niñas, y que guardaba una especial significación en la preparación de los juegos de equipo de los adultos, puesto que concedía la oportunidad de hacer ejercicio vigoroso a todos los jugadores, reunía mucho juicio, destreza y audacia, para el trabajo en equipo y cooperativo.

Para el profesor Tissié (1920, p. 159), el fútbol representa

[inicio cita]

[...] la última evolución de la persecución o juego educativo de la *barra* o *juego intensivo*, y de la *barette* (*foot-ball* atenuado) o ejercicio deportivo [...]

El *foot-ball* es la manifestación deportiva atlética del juego infantil de perseguirse. En la primera edad, los niños corren unos tras otros, procurando alcanzarse mutuamente, y es la persecución libre individual y egoísta. Más tarde, hacia los nueve o diez años, habiendo el niño evolucionado mentalmente, siente la necesidad de regular esta persecución: formase un pequeño agrupamiento, que es el diseño de la lucha colectiva, quedando instituido el juego de la barra. Dos campos van a luchar con algunas reglas sencillas. (Tissié, 1920, p. 159).

[fin cita]

La lógica interna del juego conlleva una verdadera incertidumbre y el aliciente de que en cualquier momento puede surgir el conflicto entre los participantes, las disputas por resolver y aplicar las normas. El juego se presenta como una permanente toma de decisiones hacia la resolución de problemas que exceden la propia lógica interna, para gestionar el riesgo, establecer la autoafirmación y el espacio simbólico de cada sujeto. Este campo creado en el espacio de los poderes simbólicos de la infancia es el que hace emocionante el juego, que provoque la emoción y, por lo tanto, la perdurabilidad generacional. Así se presenta el marro como un juego iniciático de lucha para afirmar el rol que cada sujeto ha de ejercer en la vida misma.

En el juego del marro el profesor siempre puede mediar en los conflictos, arbitrar el buen juicio de las disputas y discusiones que conlleva la misma lógica interna del juego, se puede en cierto modo “educar”.

Este juego por su lógica tanto interna como externa entra en el espacio de configuración disciplinar que trata Foucault (2012). Es claro ejemplo del entrenamiento bélico –el cual se asemeja con la escuela– y la táctica militar, donde los batallones, formados por un conjunto de cuerpos, buscan la máxima utilidad para ganar al enemigo. A la vez, la distribución dentro

de estos grupos divide los cuerpos según su antigüedad y valía. Concluye Foucault que “la disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz” (Foucault, 2012, p. 168). Y esta disciplina ha penetrado en todos los ámbitos, principalmente a través de los medios de comunicación, también en la escuela y centros docentes, por lo que se convierten estos lugares, en definitiva, en instituciones disciplinarias (Brasó y Torredadella, 2017a). A la vez, se organizan, dirigen y vigilan las actividades, para que el cuerpo esté controlado, lo que implica una disciplina dentro de un marco concreto, y que utiliza como instrumentos para su éxito la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y los exámenes (Foucault, 2012).

Conclusión y reflexiones finales

Los juegos de la infancia y juegos de patio, que se presentan en la escuela como juegos libres, en el fondo no lo son. Son recreaciones físicas construidas por el adulto que persiguen objetivos prefijados. Además, cuando entran en el campo de la educación se convierten en juegos (obligados) instrumentalizados –como pasa también con los juguetes: como más elaborados, más inútiles (Benjamin, 2015)–, cuyo fin va más allá de la recreación del propio juego (Devis, 2008), aspecto que ya recalca Miguel de Unamuno en la encrucijada de la Primera Guerra Mundial, refiriéndose a los juegos que despertaban el instintito luchador:

[inicio cita]

El juego, en efecto, el verdadero juego, el juego libre y espontáneo debe ser un fin en sí y no un medio para otra cosa. Se juega para jugar, para divertirse, para explayar la personalidad, para darle juego; se juega, en fin, para vivir. Y todo lo demás que del juego se saca es algo que se le da al jugador por añadidura como los bienes que Dios promete al que busca su reino y su justicia. Y un juego pedagogizado es un juego convertido en medio para otra cosa. Juego del cual se hastían al punto los niños y le cogen aborrecimiento. Y con razón sobrada. Porque da pena verlos tener que jugar á esos juegos prescritos v dirigidos por el pedagogo –que no maestro– y ejecutados conforme a las reglas de un manualetе cualquiera. (De Unamuno, 1917, p. 6)

[fin cita]

En el juego del marro podemos apreciar cómo se presentaba para valorar el carácter del alumno: la valentía, el esfuerzo, el ingenio, la templanza... y otros tantos atributos más que

resultaban propicios para aceptar los códigos normalizadores de una sociedad *civilizadamente* belicosa.

Por esta misma razón, la incorporación de los juegos en la educación física escolar (o gimnástica escolar) es un eslabón más de lo que Foucault (2012) ha llamado la “microfísica del poder” y que define como el modo de adscripción política y disciplinada del cuerpo. De aquí que la sociedad tenga sus referentes imaginarios del concepto corporal aceptado o rechazado y también de los juegos complacientes o prohibidos. El cuerpo aceptado es, a lo más, aquel que Foucault (2012) denomina dócil, es decir estéticamente complaciente con el modelo que legitima el poder establecido.

Sin embargo, la fragmentación del cuerpo que cita Vigarello (2005), quien sostiene que las prácticas físicas no solamente tienen una interpretación parcial a través de los registros corporales de una disciplina, es una sentencia más que razonable que nos descubre el problema histórico de la cuestión. Por consiguiente, hemos tratado de fijar el objeto de estudio más allá de las interpretaciones sostenidas hasta la fecha.

La gimnástica y, coyunturalmente, la educación física, se utilizaron para cohesionar un constructo de comportamiento higiénico-moral modelado por las habilidades de poder-saber. Los higienistas o médicos fueron socialmente los responsables de esta trama y pusieron sus postulados por encima de las visiones psicopedagógicas o paidocéntricas.

En esta coyuntura sociopedagógica, el marro se presentaba como un juego (no-disciplina) que disciplina. Esta sentencia se puede trasladar a otros juegos de la actualidad. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre todas las influencias del entorno, como las bélicas:

[inicio cita]

[...] la cultura violenta expresada en las pantallas de los videojuegos, deportes extremos, películas violentas de Hollywood, series de televisión y otras producciones culturales no sólo producen diversión, sino que son principalmente máquinas de enseñanza que instruyen a los niños en una cultura sádica donde matar está bien, la violencia es divertida y la masculinidad se define a través de su propensión a hacer famosos a los asesinos. Esta es una cultura que sirve como una herramienta de reclutamiento para el ejército. (Giroux, 2013, p. 69).

[fin cita]

Como docentes, en este caso de educación física, habrá que concienciar al alumnado y mostrarle que es posible criticar y luchar contra estos dispositivos de dominación social.

Hoy la recuperación y conservación crítica de los juegos tradicionales (memoria de la infancia lúdica) no preocupa demasiado. El deporte invasor de una cultura neoliberal en la educación física escolar se impone sin que el profesorado muestre su repulsa; más bien sucede todo lo contrario y acepta el deporte, envuelto en la argumentación de los valores y otras justificaciones que, en nombre de la innovación metodológica o tecnológica, sirven para disfrazar de “posmoderno” a un profesorado con escaso sentido ético y crítico.

Por todo ello, si el juego del marro fue un instrumento pedagógico de dominación y para disciplinar, ahora, en pleno siglo XXI podría tener una función totalmente contraria. Y es que el uso de esta práctica, junto con los muchos otros juegos tradicionales –olvidados– podría y tendría que convertirse en una nueva herramienta: en un instrumento para enfrentarse a los deportes de masas –nuevos y mejorados instrumentos para controlar a la población–, y recuperar una memoria histórica que va perdiéndose. La tradición, por lo tanto, parece ser, si no la única, una buena forma de esperanza para la comprensión humana.

DOCUMENTO PROVISIONAL

Referencias bibliográficas

- Andújar, I. y Brasó, J. (2017). La lógica interna en *Los juegos de niños* (1560) de Peter Brueghel. *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 13(50), 426-441. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RICYDE/article/view/60319>.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Avendaño, J. y Carderera, M. (1850). *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Est. Tip. de A. Vicente.
- Bally-Balliere (1912). Juegos al aire libre Esports. *Almanaque Bally-Balliere*, (pp. 412-413).
- Bancroft, J. H. (1909). *Games for the playground, home, school and gymnasium*. Nueva York. The Macmillan Company.
- Bantulà, J. (2006). La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants. *Temps d'Educació*, 8, 235-247.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Historia de la Educación*, 311, 13-49.
- Barthes, R. (1978). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Barcelona: Kairós.
- Benjamin, W. (2015) *Juguetes*. Madrid: Casimiro.
- Blanco, R. (1907). *Bibliografía pedagógica*. Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49, 135-163.
- Brasó, J. (2017) Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y Educación*, 6(3), 226-260. Doi: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2717>.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, 47, 191-212.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015a). El joc del 'rescat' en el procés constituent de l'esport contemporani a Catalunya (1900-1926). *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 79-91.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015b). "El marro", un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719.

- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 21-37.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017a). ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para entender (¿criticar?) la enseñanza actual. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. CITE* (pp. 541-549). Murcia: Universidad de Murcia.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017b). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 245-264. Doi: 10.3989/rdtp.2017.01.10.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2017c, en prensa) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artreflexiones953.pdf>
- Cambeiro, J. A. (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Carderera, M. (1850). Carácter y límites de la instrucción Primaria. *Revista de Instrucción Primaria*, 1, 9-16.
- Castellanos, B. S. (1848). De los juegos infantiles de los niños y de su origen. *Museo de los Niños*, 2, 360-363.
- Castellanos, B. S. (1850). Costumbres españolas. De los juegos de los muchachos. *Museo de los Niños*, 4, 132-135.
- De Unamuno, M. (1917, 16 de febrero). Juego limpio. *Nuevo Mundo*, pp. 6-7.
- Devis, J. (2008). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista Educación Física y Deporte*, 27(2), 79-89.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: FCE.
- Fernández, Á. (1852). *Los juegos en las diferentes edades en todos los pueblos del mundo desde la antigüedad más remota hasta nuestros días*. Madrid: Biblioteca Universal.
- Fernández-Villabrille, F. (1847). *Los juegos de la primera edad*. Madrid: Est. Tip. de Francisco P. Mellado.
- Fernández-Villabrille, F. (1864). *Juegos y entretenimientos de las niñas*. Madrid: Imp. del Est. de Mellado.
- Ferrer, D. (1900, 30 de diciembre). Cartilla de Gimnasia Higiénica. *Los deportes* (pp. 820-822).
- Fonssagrives, J. B. (1882, 16 de julio). Educación física de las niñas. Ejercicios físicos y juegos. *Instrucción para la mujer* (pp. 147-51).

- Foucault, M. (1994) *Dits et écrits (1954-1988), tomo IV*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, P. A. (1896). *Compendio pedagógico teórico-práctico*. Madrid: Librería Viuda de Hernando y Cía.
- Gerando, B. de (1847). *Curso normal de institutores primarios*. Santiago: Imp. de los Tribunales.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Conciencia Social, 1*, 55-71.
- González, J. A. (1993). *Tractatus ludorum: Una antropología del juego*. Barcelona: Anthropos.
- Guillemard, G., Marchal, J. C., Parent, M., Parlebas, P. y Schmitt, A. (1988). *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos.
- Jullien, M. A. (1845). *Ensayo general de educación física, moral e intelectual* (2.^a ed.). Valencia: Imp. José Mateu Cervera.
- Lagrange, F. (1894). *La higiene del ejercicio en los niños y los jóvenes*. Madrid: Lib. de José Jorro.
- López Serra, F. (1998c). Los juegos en la Institución Libre de Enseñanza. *Ensayos, 13*, 249-264.
- López, F. (1855). *Recreo de la infancia. Colección de juegos para niños de ambos sexos*. Madrid: Imp. de D. Antonio Pérez Dubrull.
- M. D. M. (1906). Al lector. En E. Key. *El siglo de los niños (tomo 1)* (pp. 9-13) Barcelona: Herrich y Cía.
- Mayor, A. (2002). *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 1(2)*, 1-14.
- Mosso, Á. (1894). *La educación física de la juventud, seguida de la educación física de la mujer*. Madrid: Librería de José Jorro.
- Pajarón, R. (2000). *La educación física escolar en España en la primera mitad del siglo XX* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Barcelona. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/7323/>.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Payà, A. (2004). Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza. *Educació i Història*, 7, 117-133.
- Pereira, J.; Capó, G.; Torrebadella, X. y Brasó, J. (2014). Reglament del joc del rescat, riscat o marro. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19(199). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd199/reglament-del-joc-del-rescat-o-marro.htm>.
- Rabaté, C. (1993-94). Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX. *Historia de la Educación*, 12-13, 365-382.
- R. C. (1847a). *Juegos de jardín o campo*. Madrid: Imp. R. Fonseca.
- R. C. (1847b). *Juegos de los niños traducidos de los mejores manuales acabados de publicar en París*. Madrid: Imp. R y Fonseca.
- Rendu, A. (1845). *Curso de pedagogía: o principios de educación pública para uso de los alumnos de las Escuelas Normales y de los maestros*. Tarragona: Imp. de A. Puigrubi y Canals.
- Rousseau, J. (1817). *Emilio o de la educación (Tomo 1)*. Burdeos: Pedro Beaume.
- Rumrep, J. (1903, 29 de julio). El Colegio de María Cristina. *La Correspondencia Militar* (pp. 1-2).
- Schwarz, C. (1846). *Pedagogía o tratado completo de educación y enseñanza*. Madrid: Librería de los Señores Vda. e hijos de Don Antonio Calleja.
- Solana, E. (1943). *Curso completo de pedagogía. Primera parte*. Madrid: El Misterio Español.
- Tissié, Ph. (1899). *La fatiga. El adiestramiento físico*. Madrid: Lib. de Fernando Fé.
- Tissié, Ph. (1920). Juegos y deportes en terapéutica. En A. Gilber, y P. Carnot (dir.), *Fisioterapia IV (Mecanoterapia, reeducación, deportes, método de Bier, hidroterapia)* t. VII (pp. 116-184). Barcelona: Salvat y Cía.
- Torrebadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad del siglo XIX. *Ágora para la Educación física*, 13(2), 165-182.
- Torrebadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Torrebadella-Flix, X. (2014). La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 163-176. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>.

- Torrebadella, X. y Brasó, J. (2014). El juego del marro. Análisis de la lógica interna y posibilidades educativas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 75-79.
- Torrebadella-Flix, X. y Vicente-Pedraz, M. (2016). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. El nacimiento de una disciplina escolar. *Movimento*, 22(1), 99-114.
- Un aficionado (1906). *Bailes y juegos: Diversiones varias para entretenimiento y recreo de las tertulias y sociedades*. Madrid: Hijos de Cuesta.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En T. S. Popkewitz, M. S. Barry y M. A. Pereira (comp.), *Historia cultural y educación* (pp. 127-145). Barcelona: Pomares.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vicente, M. (2006). *Arqueología de la educación física y otros ensayos*. Armenia: Kinesis.
- Vicente, M. (2009). La educación física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista de Educación*, 33(2), 109-138.
- Vicente-Pedraz, M. y Torrebadella-Flix, X. (2015). La gimnástica como dispositivo antionanista en la conformación de la educación física escolar en el siglo XIX en España. Recepción de los discursos. *Movimento*, 21(4), 1037-1049. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53986/36091>.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.