

*Educación Física. Algunas reflexiones para
compartir sobre el juego y el jugar.*

Gomez Smyth, Leonardo Gabriel

Educación física, algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Flores, 2015.

151 p. ; 29x21 cm.

ISBN 978-987-710-037-2

1. Educación Física. I. Título
CDD 613.7

Fecha de catalogación: 18/05/2015

Autor: Leonardo Gómez Smyth

Mail: lgomez@uflo.edu.ar

Año: 2015

Editorial: UFLO

Índice

Primeras reflexiones en voz alta	3
Educación física en el nivel inicial	8
Romper tradicionalismos	14
La competencia... ¿Qué obstaculiza?	27
Prácticas ludomotrices y juegos deportivos. Modos de jugar y formas del juego.....	34
Pensar la intervención para permitir jugar	38
Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico.....	47
Evaluar los aprendizajes en la educación física del nivel inicial ¿cómo evaluar aquello que no es objetivable?	59
Algunas ideas finales en este inicio de compartir pensamientos sueltos.....	67
¿Cómo planificar desde una perspectiva integral en el Nivel Inicial?.....	69
Espacios y materiales para la dignidad de las clases de educación física	75
Los juegos deportivos en educación física ¿por qué? ¿Para qué?	86
Toda posición tiene su propia historia	86
Hacia la desaparición del deporte espectáculo en la escuela	92
El deporte espectáculo en la escuela. ¡Por favor que desaparezca!	94
¿Para qué el deporte en la escuela?	100
La enseñanza de los juegos deportivos en la escuela.....	103
Estilo docente y modelos de enseñanza de los juegos deportivos	115
La educación física que viene siendo, una invitación a su transformación.....	119
Propuestas que vienen siendo en la educación física	123
Referencias bibliográficas.....	134

Primeras reflexiones en voz alta

Algunas aclaraciones antes de comenzar: sinceramente, no creo que aquello que va a leerse constituya un libro convencional, sino que son diferentes escritos, producidos en diferentes momentos de mi historicidad en relación al área y que deseo fervientemente compartir.

No creo que sea una obra que sirva para sistematizar y categorizar conceptos, pero sí que aquello que aquí se va comentando puede ayudar a otros/as colegas a repensar sus prácticas pedagógicas o, tal vez, sentir empatía con lo expresado. Ojalá que durante la lectura se puedan esclarecer algunos puntos para sentirse concordantes o enojarse, casi al mismo tiempo. Es lo que a mí me ha sucedido cada vez que me sentaba a escribir: no siempre fui el mismo, cambié, me modifiqué, aprendí, percibí otras dimensiones y, simplemente, tuve la necesidad y el interés por compartir.

Asimismo, el haber escrito lo aquí presente abrió el camino a otros documentos que tal vez puedan conformar un libro que profundice y sistematice con mayor precisión lo expresado.

Encontrarán un entramado de ideas sueltas, con cierta organización y que, como anticipa el título, son reflexiones a veces mejor sistematizadas y escritas, que no quise que quedarán quietas en una computadora. Algunas pocas son ideas propias; la mayoría surgen de la lectura y de las charlas entre colegas que nos gusta hablar -a veces un poco mucho- sobre la educación física, que es gran parte de nuestras vidas, y como tal necesita justamente de eso, de juntarse entre compañeros y amigos/as para sentirla, pensarla y llevarla adelante.

Comúnmente, la Educación Física y el deporte han sido y siguen siendo visualizados como sinónimos. Justamente, éste hecho, ha desvirtuado los últimos 40 a 50 años no sólo de la educación física, sino también de los procesos deportivos, pero aquí sólo nos proponemos dialogar sobre la educación física, aunque citemos al deporte.

Creemos que Educación Física está en un actual proceso de resignificación, con el objetivo de posicionarse en un rol que posibilite a los/as alumnos/as de todos los niveles educativos participar de forma inclusiva en actividades físicas, juegos, deportes y prácticas corporales expresivas, buscando generar el disfrute por dichos fenómenos culturales y favoreciendo su apropiación como elemento fundamental para una mejor calidad de vida individual y colectiva.

La educación física a partir de su actual legitimización, basada en la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004-2011), la disposición del Marco de Referencia para Bachilleratos con Orientación en Educación Física (2011), la celebración del el I Congreso Nacional de Educación Física. *Para la transformación de la escuela secundaria.*, Ministerio de Educación de la Nación (2011) y la actual gestión del Plan de Ampliación de la Jornada Escolar en las escuelas primarias (2011 – 2020), entre otras acciones institucionales valiosas, dispone de una grandísima oportunidad para que pueda re posicionarse como un área considerada insustituible y propicia para integrar las trayectorias educativas de todos/as los/as ciudadanos.

Sin embargo, que ello suceda implica el compromiso y la responsabilidad por revisar los tradicionalismos acrílicos propios del campo, con la intención clara y manifiesta de diversificar los conocimientos que allí se ponen en juego y, al mismo tiempo, repensar las propuestas metodológicas, en donde los/as educandos/as sean realmente protagonistas para lograr experiencias significativas.

La Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006), junto con la aprobación de los NAP, consolidan una reforma curricular que viene dándose en las diferentes provincias del país, girando hacia una tendencia humanista inclusora y reflexiva que sin dudas seguirá conviviendo con prácticas pedagógicas tradicionales y, en algunos casos, impulsando propuestas con expectativas de producir cambios sociales profundos, a partir de modificar las propias dinámica de clases y el posicionamiento de las instituciones.

Éste cambio en el enfoque respecto de la educación física implica modificaciones en la gestión, planificación, organización e intervención en las clases.

Esperamos que el escrito y las ideas que se expresan permitan la reflexión crítica y conceptual sobre las prácticas pedagógicas para hacer factible la construcción de propuestas pedagógicas progresistas para una educación física, al menos en una primera instancia, más inclusiva y más democrática.

Para quienes al leer se vean reflejados y coincidentes, sólo expresarles que no sientan culpa por estar haciendo una educación física distinta para la que los formaron; que prosigan en esa lucha de resistencia diaria y, sobre todo, que busquen espacios académicos, generen grupos de estudio para solidificar y socializar sus innovadoras propuestas.

A nuestro entender, es tarea del colectivo educativo pensar en que todos/as los/as chicos/as tienen el derecho a disfrutar de la clase de educación física, sin discriminación alguna. Para ello es necesario generar clases inclusivas, basadas en la democracia, la tolerancia, el cuidado de sí mismo y de los otros. Por consiguiente, será necesario desnaturalizar las situaciones de discriminación por habilidad, competencia motriz o rendimiento, sostenidas desde el modelo exitista validado y reconocido socialmente y por el propio campo disciplinar.

Es función de la educación física brindar experiencias en clases que permitan una construcción placentera de prácticas corporales y motrices, haciendo de su espacio y su tiempo en la escuela, una experiencia que trascienda la escolaridad, generando los saberes necesarios para la autogestión individual y/o colectiva de prácticas corporales permanente y para toda la vida.

La Educación Física sigue estando altamente deportivizada, circunscripta y limitada a reiterar indefinida e infinitamente los deportes y sus sentidos; por eso es necesario pensar en la diversificación de contenidos y en la posibilidad de gestar proyectos educativos interdisciplinarios que la enriquezcan en sentido y significatividad humana.

Pensar, sentir y ver a la Educación Física desde otra perspectiva es el primer paso para mejorar la calidad educativa de una materia por la que pasarán todos/as los/as chicos/as durante toda su escolaridad.

La Educación Física es el área curricular que debe incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, ofreciendo prácticas fundamentadas, críticas de los modelos estereotipados o hegemónicos, solamente reproductores de un orden o sistema establecido de jugar o accionar.

Entre otros aspectos relevantes, una posición progresista y tal vez crítica de la educación física imperante, implica que directivos y supervisores no exijan a los/as docentes de educación física la participación en torneos intercolegiales que posean características de selectividad y discriminación, ya que esa solicitud genera un cambio en los propósitos de enseñanza de la educación física. Será tarea de las supervisiones, en todo caso, la de brindar espacios de encuentros y jornadas recreativas, expresivas y deportivas, con carácter participativo e inclusivo.

Para que el modelo cambie, los/as docentes deben dejar de ver y considerar a la educación física como base para el alto rendimiento deportivo, comprendiendo que es una disciplina pedagógica que tiene otros objetivos que serle funcional y útil a los sistemas dominantes, como lo es el sistema deportivo.

Enfocarnos desde una perspectiva progresista hace factibles procesos de autonomía y emancipación no sólo de los estudiantes, sino también de nosotros, los docentes. El diálogo y la búsqueda de acuerdos, la construcción de ciudadanía responsable, el respeto y la comprensión del otro como alguien diferente con quien compartir experiencias y vivencias en torno a la cultura de lo corporal, son algunas ideas que podrían orientar la práctica pedagógica diaria. Es por ello que entendemos a la educación física al igual que Bracht (1996)

(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento,

y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes (Bracht, 1996, p. 55).

Este cambio paradigmático en el enfoque implica modificaciones en la gestión, planificación, organización e intervención en las clases de educación física.

Sin más aclaraciones, nos seguimos encontrando en las próximas líneas...

Educación Física en el Nivel Inicial

Empieza un nuevo día en el Jardín; las niñas y niños se van acercando al mismo. Hay quienes vienen corriendo con una gran sonrisa; otros, caminando de la mano de sus padres o hermanos mayores; a lo lejos, Mateo y Julieta vienen conversando quién sabe de qué cosa; Nicolás tiene lágrimas en los ojos.

Al mirarlos nos damos cuenta de que hay algo muy presente en cada uno de ellos que es su cuerpo, y que desde el inicio del día cada uno lo expresa de diferentes maneras... porque ese cuerpo es mucho más que ello, es más abarcativo que su forma, es sólo una parte de la corporeidad.

El cuerpo es “aquello que tiene una extensión limitada, perceptible por los sentidos” (DRAE en Trigo Aza y De la Piñera, 2000). Es así como contemplamos cuerpos espigados, gordos, delgados, flacos, altos, bajos, desnutridos, fibrosos, con alguna discapacidad congénita o adquirida; pero el cuerpo poco nos dice de los sentimientos, pensamientos, emociones, motivaciones, deseos, intenciones e historia de quien lo porta. Adoptar una mirada integral del niño implica observarlo desde su corporeidad.

Al observar más allá del cuerpo, nos introducimos en una mirada de cada niño abarcativa de su subjetividad, comprendiendo a su vez que el entorno y el contexto cultural sin lugar a dudas van dejando huellas y construcciones en la corporeidad. Cuando los niños ingresan al mundo del Jardín traen consigo su propia historia, sus necesidades, sus anhelos, intereses, sueños, fantasías, sus ganas por encontrarse con sus amigos, su angustia por temer que algún compañero lo vuelva a molestar y no saber cómo reaccionar,

“-¿Le cuento a la “seño” o ella se dará cuenta de lo que me pasa con él?-", “-¡Qué ganas tengo de salir al parque y jugar en los juegos o correr un rato!-", “¿-Hoy tendremos música? No me acuerdo... creo que sí-", “-¡Qué lindo encontrarme otra vez a jugar con la “seño” y mis compañeros!-”.

En el Jardín, las niñas y niños van construyendo su motricidad que es mucho más que moverse, porque el moverse es un simple desplazamiento de un lugar a otro, mientras que la motricidad posee significación, es decir, no es sólo que el cuerpo se está moviendo, sino que la corporeidad se está expresando con emocionalidad y pensamiento en un contexto cultural y social determinado, en este caso, el Jardín de Infantes. “El término “movimiento” (...) es notablemente inadecuado y denota una concepción antigua que tiene en cuenta el producto y no el agente productor” (Parlebas, 2001, p. 85-86). Si nos concentramos en observar puros movimientos no estaremos viendo más que acciones motrices objetivables, carentes de subjetividad. Cuando vemos a una nena correr y dar una voltereta casi en el aire y nos preguntamos “¿Cómo lo hizo?” nuestra pregunta está intentando saber acerca de mucho más que lo que simplemente hemos visto. Es posible que al acercarnos a ella le preguntemos cómo se le ocurrió o cómo lo hizo y ella nos podrá contar que lo vio en algún lado, que se lo enseñó una amiga más grande o que no sabe, pero tenía muchas ganas de realizarlo. Su respuesta posiblemente trascienda a la explicación del movimiento, contándonos sus motivaciones y emociones.

Cuando, como en este caso, nos quedamos deslumbrados por una acción que alguno de los chicos hace mientras juega, es importante significar que esa acción observable posee en sí misma intención, elaboración, emocionalidad e interés por socializar aprendizajes o bien por curiosear las propias posibilidades, expresándose integralmente. A veces, un simple gesto de nuestros alumnos nos muestra rasgos de lo más profundo de su ser, dejando entrever aspectos de su personalidad, la cual se seguirá constituyendo con nuestra devolución, más o menos adecuada.

Al recibirlos a la entrada del Jardín les preguntamos: “¿Cómo estás?”, a veces, la respuesta no es más que una mueca con su boca, sin emitir palabra alguna, pero ese gesto comunica mucho.

Es entonces importante diferenciar el concepto de movimiento del de motricidad, ya que se parecen, pero no significan lo mismo. En todo caso, podemos decir que los objetos se

mueven, una pelota rueda hacia algún sector, un auto se desplaza en diferentes velocidades, una hamaca va y viene, pero en ningún caso estos objetos demuestran intenciones y emociones al moverse. He allí una gran diferencia con los seres humanos, quienes, desde el nacimiento, en forma consciente o inconsciente, construimos nuestra propia **corporeidad** a partir del desarrollo de la **motricidad**. Esta última es considerada en cada persona “como el modo de ser de su corporeidad, de la disposición de sí mismo para desempeñarse hábilmente en distintas situaciones, sustentada emocionalmente en su historia y en los vínculos sociales anteriores y actuales, la motivación y el proyecto imaginado, las condiciones de vida sociales, económicas y culturales” (Gómez, 2009, p. 42), asimismo, “podemos pensar la corporeidad como la construcción permanente con que soy y estoy en este mundo. Soy yo y todo lo que me identifica, lo que nos singulariza como individuos y grupo” (Grasso, 2009, p. 313).

Claro que podemos establecer acuerdos semánticos y plantear que comprenderemos al término movimiento con la inclusión del pensar y el sentir; superando, ampliando e incluyendo al hacer y entendiendo que esas acciones se dan en un contexto particular, el cual les otorga singularidad y pertenencia.

Desde esta óptica, la inmovilidad también es una expresión de la motricidad de cada niño. ¿Cuántas veces hemos visto que hay niñas y niños que no se mueven, que se quedan fuera de la escena de juego? Allí sin dudas está expresada su motricidad. Sus historias, sus miedos, sus angustias, sus prejuicios pueden estar manifestados desde la inmovilidad elegida. Sin movimiento aparente, su motricidad nos está dando señales para que podamos significar y buscar estrategias que los ayuden a construir una disponibilidad diferente de su corporeidad, eso sí, respetando los tiempos, momentos y, ante todo, los sentimientos de cada niño/a. La tarea de enseñar, en algunos momentos, implica provocar cambios de actitud que les den a los niños la oportunidad de vivenciar su motricidad de formas diferentes.

Joaquín observaba desde hace tiempo cómo sus compañeros se tiraban balanceándose desde una soga colgada en una viga; se sonreía y se divertía viendo como los demás

jugaban, pero en ningún momento se sentía con interés por participar de otro modo que no fuese mirando. Joaquín es un niño con obesidad que comúnmente elegía jugar a transportar a otros compañeros subidos a un neumático, el cual él traccionaba con una sogá, haciendo que “viajasen” a toda velocidad y en distintas direcciones. Ahora bien, nunca era llevado por sus otros compañeros; algunos lo intentaban, pero por su peso se les hacía imposible y desistían. Con el tiempo, Joaquín directamente se excluía de ese rol y sólo se dedicaba a llevar, sin poder vivenciar al juego desde otro lugar.

Su cuerpo, la percepción que poseía del mismo, las expresiones verbales de sus compañeros, contribuían a la construcción de una corporeidad preparada para ciertas acciones, asentada en la comprensión, desde la vivencia, de que para algunas tareas y juegos no era apto ni hábil, aspecto totalmente falso y muy factible de ser modificado. Esto puede hacerse con tiempo, dedicación y comprensión de que todos, más allá de nuestro cuerpo, podemos disfrutar y vivenciar todas las experiencias desde nuestras diferencias.

En una oportunidad, un grupo de cuatro chicos se dispuso a armar el neumático con su respectiva sogá, atándola de la rueda, para nuevamente traccionar de ella con la intención de ir a la máxima velocidad posible. Uno de los niños se sienta sobre la rueda y el resto, utilizando su fuerza, comienzan a correr por el espacio yendo en diferentes trayectorias y haciendo deslizar la rueda. Luego de algunos segundos, van cambiando entre ellos de manera que todos puedan ser llevados por sus compañeros.

“-No lo podemos llevar, pesa mucho-”, dijeron cuando fue el turno de Joaquín “-¿Y qué hacemos?-”, “-No podemos, él pesa mucho-”. Joaquín sonreía: “-No importa yo los llevo-”. La imposibilidad de poder jugar en un rol distinto conlleva una construcción subjetiva utilitarista de la corporeidad, mediante la que se acepta que las características del cuerpo imposibilitan vivir ciertas situaciones, que no se quieren dejar pasar, pero que el contexto obliga a obviarlas, haciendo elegir otras opciones.

“-No es justo que Joaquín no pueda ser llevado, algo tenemos que hacer-”; “-No, no, deja, no quiero jugar-”.

¿Cómo es posible que un niño no quiera jugar cuando ya estaba participando del juego?
¿Por qué muchas veces sentimos que no estamos preparados para realizar ciertas cosas?

Estas situaciones se repiten a diario dentro de las diferentes situaciones de enseñanza que proponemos y a veces no nos detenemos a observar y significar qué es lo que sucede con el jugar, quedándonos con la mirada sobre las acciones del juego, es decir, sobre la forma y no sobre el modo lúdico. ¿Por qué nos interesa más ver la organización del juego que lo que sucede al interior del mismo? En muchas oportunidades nuestra mirada se centra en que todos y todas estén en situación de juego sin detenernos a mirar si realmente están jugando.

El modo lúdico incluye la expresión **“estoy jugando”**. Si le otorgamos una definición, el mismo se comprende como “la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una manera cualquiera, sino libremente elegida que expresa una perspectiva personal” (Pavía, 2006, p. 42). Es muy factible que la situación de juego exista pero que los niños, o algunos de ellos, no puedan asumir jugarla.

La combinación de la forma y el modo posibilitan el desarrollo de la motricidad, aportando a la constitución de cada corporeidad. Ahora bien, no nos olvidemos que cada niña y niño disponen de un cuerpo, el cual muchas veces no les permite desenvolverse con espontaneidad y no únicamente por sus características particulares, sino porque el contexto cultural lo etiqueta y le demuestra al niño que no está dentro de los cánones esperados, y eso no sólo se percibe, sino que se vive en forma constante. Ser ese cuerpo pesado, costoso de movilizar, que se cansa rápido, que en ocasiones es objeto de burlas, va constituyendo una cierta corporeidad. El capital motriz del niño puede verse mermado ya que éste no quiere expresarse, no quiere mostrar las ausencias en su motricidad, prefiere mostrar lo que puede y sabe hacer. Es función del enseñante habilitar a ese niño para asumir nuevos desafíos, ayudarlo a que pueda participar, valorarle sus acciones no importando como vayan saliendo sus producciones sino comprendiendo que

el valor está en ser parte del juego y en jugarlo desde sus competencias, de manera que pueda darse cuenta de cómo disponer de sí de tantas maneras cómo se lo proponga y sugerir a los demás integrantes del grupo la aceptación del cuerpo y del hacer de los otros.

Después de un tiempo, Joaquín pudo jugar en otro rol, siendo llevado por sus compañeros, los cuales también debieron entender su corporeidad, respetarlo, reconocerlo con su propia impronta y características y, sobre todo, reconocer que todos tienen los mismos derechos de manifestación lúdica. Porque respetar el ser y la forma corporal de su compañero es reconocer que él era quien los llevaba por todo el patio, y que también es importante que él pueda experimentar el placer por ser llevado, por sentirse parte del juego desde todos sus situaciones y acciones, para acrecentar sus competencias. Con la colaboración de la maestra, los chicos pudieron llevar a Joaquín por todos lados permitiéndole jugar el rol en principio negado. El hecho de haber jugado, no quiere decir que Joaquín ha modificado por completo su imagen corporal, pero es un grandísimo avance y dicha situación y el acompañamiento afectivo que podamos hacer como docentes le abrirá puertas para que su motricidad y su derecho a jugar estén lo menos condicionados posible por las características de su cuerpo.

Más allá de las situaciones de juego propias del Jardín, aparecen otros escenarios en los que como docentes podemos intervenir para favorecer el desarrollo corporal de nuestros alumnos:

“-Hola soy la mamá de Joaquín. Quería saber cómo lo ve en educación física porque en casa casi no se mueve y no sé qué hacer-“.

No es sencillo dar algunas respuestas... “-Realmente en el Jardín lo veo muy desenvuelto, participando constantemente de muchos de los juegos, aunque en numerosas situaciones él cree que no puede jugar a ciertos juegos porque se romperá la soga, o porque sus movimientos son lentos, pero sin dudas que es muy hábil y tiene gran destreza; creo que lo único que tenemos que hacer es jugar con él y ayudarlo a que pueda vivenciar su cuerpo con toda disponibilidad, sin prejuicios-”.

Ese es el camino por el que Joaquín: disfrutará de su motricidad, expresándola, jugando y participando, en el Jardín y en su casa, si orientamos a la familia.

“-¿Lo viste a Joaquín como se tiró con la soga?, no le salió del todo bien, pero se tiró-” dijo Matías, alegrándose por el logro de su compañero.

La construcción de la motricidad es algo lento, permanente y que necesita de comprensión, reconocimiento y aceptación de la diversidad y, sobre todo, basados en un afecto genuino por el ser del otro.

Romper tradicionalismos

Las niñas y niños del grupo, en dos “trenes” y de la mano de la maestra de la sala llegan al espacio dispuesto para desarrollar las propuestas de educación física.

“-Pegamos con *plasticola* la cola en el piso y nos ponemos un broche en la boca-”, dice la maestra, mientras el docente de educación física se dispone a preparar el espacio y los materiales que utilizarán durante la actividad.

En primer lugar los invita a jugar a la *mancha congelada*. Todos corren escapando del compañero seleccionado para ser *mancha*. Algunos son tocados rápidamente y quedan estáticos, mirando ansiosos cómo sigue el juego. Otros, más rápidos, logran esquivar al perseguidor, corriendo entre sus compañeros *congelados* o dándoles una palmada para *salvarlos*.

Pasados algunos minutos el profesor les entrega un aro a cada uno, con el cual las niñas y niños empiezan a desarrollar habilidades motrices siguiendo sus consignas: “-Saltamos adentro y afuera-”, “- Lo hacemos rodar, ... a ver cuál llega más lejos-”, “-¿Quién puede hacer equilibrio caminando por arriba del aro?-”, “-Lo tiramos para arriba y tiene que pasar por todo el cuerpo-”.

Para finalizar este momento de prácticas corporales y dar lugar a que los niños se vayan calmando les propone jugar al *Pato Ñato*. Cuando alguno de los niños es atrapado por su

compañero, es llevado al centro de la “laguna” acompañado por el canto burlón: “-Pato a la laguna, pato a la laguna-”. “-Te atraparon, perdiste. Hay que aprender que en la vida se gana y se pierde-”.

Seguramente, alguna vez hemos observado o hemos sido partícipes como docentes de propuestas como las descritas. Son los propios niños los que en muchas oportunidades nos solicitan jugar este tipo de juegos. ¿Nos hemos puesto a pensar que quizás solicitan estos juegos porque no les hemos presentado otras propuestas lúdicas, o bien no nos hemos dado el lugar y el tiempo para crear nuevos desarrollos lúdicos?

Los invitamos a reflexionar más detenidamente en la situación planteada, poniendo la mirada en esos cuerpos, en esos movimientos, en esos niños en interacción y en esa práctica docente.

Los niños y niñas se trasladan de un lugar a otro del Jardín para ir desarrollando las diferentes tareas, actividades o juegos propuestos. Habitualmente no caminamos en fila uno detrás del otro ¿por qué en el Jardín realizamos el traslado en “tren” como una práctica habitual? Ir uno detrás del otro ¿permite la comunicación y el diálogo? ¿Cuántos accidentes ocurren yendo de esa forma? ¿Qué subyace en ir alineados uno detrás del otro? ¿Por qué tiene que ser un “tren” de nenes y otro de nenas? ¿No pueden ser mixtos?

Los “trenes” generalmente son utilizados como un medio de traslado seguro y ordenado a la vista de la comunidad educativa; como docentes sentimos que de este modo tenemos un mayor dominio del grupo y, sobretodo, nadie se nos escapa de la mirada. Esta forma de movilizarse se impregna directamente en la corporeidad de los niños, Los chicos y chicas perciben su cuerpo en todo momento, no sólo cuando están jugando. Cada momento en el transcurso de la vida en el Jardín va dejando huellas y algunas formas educativas se van instalando como hábitos que perduran muchísimos años, casi hasta la finalización de la escolaridad. Seguramente el traslado en “trenes” pueda servir en determinadas ocasiones y sea válida su utilización, pero ¿es imprescindible usarlo de forma permanente y única?

En la situación descrita al inicio del apartado, justamente se establece una contradicción, ya que el grupo se dirige a desarrollar un momento de educación física en donde la expresión es integral y donde lo corporal se magnifica, pero llega al lugar desde una situación rígida y dura en donde el cuerpo se ve ordenado, atado, sintiendo la opresión y la incomodidad de vivirse como un cuerpo disciplinado (Foucault, 1979). El cuerpo es controlado, se aprenden normas de inmovilidad. No sólo la docente expresa que son tiempos de no moverse del sitio, sino que los mismos chicos se autocontrolan, a veces por el temor de realizar una acción no permitida, y en otras porque ciertas prácticas rutinarias terminan por consolidarse, generándose como hábitos no reflexionados ni repensados, sino simplemente repetidos. ¿No pueden plantearse otras formas de traslado? El hecho de ir de un lugar a otro es una valiosa oportunidad en donde aprender cómo desenvolverse, es un lugar de intercambio, comunicación, colaboración, y respeto; ¿qué sucede si un niño posee una discapacidad motriz, necesitando de un andador para desenvolverse? ¿Iría por fuera del “tren”, sintiéndose excluido de la dinámica grupal?

El profesor de nuestro ejemplo dispone del material, lo organiza y lo sugiere al grupo, mientras los niños esperan dócilmente sentados. Quizás sea oportuno, justamente, trabajar con los niños el hecho de organizar el material de juego como una acción pedagógica que los involucre en todo el momento y no sólo en la escena de juego. De esta forma estaríamos promoviendo que los niños elijan diferentes objetos, los exploren y descubran las acciones motrices que con ellos pueden realizar. Seguramente de esta forma fomentaremos la creatividad ya que al disponer de variados materiales estos mismos pueden combinarse estableciendo nuevas oportunidades de juego tanto de carácter individual como colectivo. Es cierto que el hecho de que el grupo vaya organizando y disponiendo el material de juego, puede que conduzca a situaciones agresivas o de peleas físicas y/o verbales entre los niños, pero estas situaciones, como veremos más adelante, pueden devenir, mediante la intervención de un docente atento, en situaciones de aprendizaje.

Sigamos analizando las situaciones que se suceden en la práctica que hemos tomado como ejemplo.

Usualmente, el momento de educación física se ve como el tiempo en donde se puede y está permitido correr (durante varios días al interior del Jardín el grupo casi no ha corrido nunca y ni pensar si se dieron varios días de lluvia, donde ni siquiera pudieron salir afuera) ¿qué puede pasar, muy factiblemente, cuando propongamos correr? Claro que sí... accidentes.

Las chicas y chicos correrán con gran entusiasmo y a toda velocidad por el espacio disponible, a veces sin siquiera mirar, sin poder prestar atención a los demás compañeros y elementos, lo cual deriva en golpes, choques y, en cuanto ello sucede, el jugar se terminará.

Es corriente observar que para hacer correr a los niños se proponen los juegos de persecución más conocidos como *manchas*. ¿Por qué proponemos estos juegos? ¿Para qué sirven? ¿Qué sucede en ellos? Una de las cosas que aparece con demasiada asiduidad son los accidentes, porque la mirada mientras se corre está centrada en aquella persona que persigue y no en todos los otros actores de la escena lúdica, lo cual lleva indefectiblemente a golpes, caídas y trastabilleos. Por consiguiente, es necesario aprender a jugar a las *manchas* y no darlo como algo conocido.

Como dijimos anteriormente, este tipo de juego es muy usado en educación física. Es uno de los principales juegos transmitidos de generación en generación y tal vez una de sus mayores cualidades sea la de ostentar gran cantidad de reglas ¿será ese el motivo por el cual recurrimos tanto a ellos en nuestras propuestas de enseñanza?

Que las *manchas* ostenten reglas favorece el asumir ciertos roles y ciertas tareas a realizar y le dan una estructura fácilmente reconocible por los chicos.

Los **juegos de persecución** pueden analizarse a partir de diferenciar tres protagonistas principales: 1) un perseguidor, 2) un perseguido, y 3) un refugio. En su origen, para que se constituya en un juego, el *perseguidor* debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza; una persona desconocida no puede protagonizarlo con

éxito. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de *perseguidor* le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre (Calmels, 2004, p. 95).

En muchos casos, los juegos de persecución carecen de refugios y los roles de *perseguidor* son protagonizados por los propios niños o niñas. “-Yo quiero ser la *mancha*”, “-Yo quiero ser el que *salva*”. Algunos chicos se esconden y no quieren participar, otros no quieren salir de las *casas (refugios)*, otros saben que serán rápidamente tocados y dejarán de jugar si la regla expresa que el tocado está *muerto*. ¿No era que veníamos a jugar?

¿Qué pasa con los juegos que excluyen y castigan el no ser hábil? Justamente los que tienen más dificultades en el manejo de su motricidad ¿no deberían ser los que más oportunidades tengan de jugar para poder aprender y desarrollar sus competencias? Qué contradictorio: los menos hábiles necesitan más tiempo de juego para aprender, pero comúnmente son los primeros que dejan de jugar porque la regla manifiesta que el tocado espera sentado a que el juego vuelva a comenzar o bien que alguien se digne a *salvarlo* -en muchas ocasiones se espera en vano y nadie va a darle una nueva chance-. Los docentes tenemos la oportunidad y la responsabilidad desde nuestra acción pedagógica de hacer ver a los niños lo que sucede al interior del juego y de reflexionar con ellos sobre lo injusto de algunas reglas. ¿Qué reglas podemos cambiar para que nadie se quede sin jugar? El juego puede servir para habilitar el trabajo por el conocimiento, la aceptación, la comprensión y el respeto por las normas de juego, fomentando también su construcción en forma cooperativa. Si no, caemos en el absurdo sentido del ganar y perder como valoración del juego, volviendo a la forma y dejando de lado el modo lúdico, ya que, si no se permite la participación, el modo no puede ser expresado.

Vamos a detenernos un momento más en el *refugio*, porque en función del aprendizaje de las reglas, este espacio recobra un sentido fundamental. Sin dudas y siguiendo lo señalado por Calmels (2004), todo refugio brinda seguridad y protección; el *perseguidor*

lo acepta y lo reconoce como un sector al cual no puede acceder porque está prohibido. Como decíamos antes, este conocimiento hace referencia a la necesidad de la regla como elemento que hace factible el juego, y el entendimiento del mismo. Sin ellas, es factible que el juego sea imposible de jugarse, o bien, se jugaría, pero en algún momento sería necesario hablar sobre ellas.

Las normas de juego son trascendentales como contenido de aprendizaje y es necesario darle un tratamiento permanente. Por ejemplo, ¿todos los juegos de persecución tienen que contar con un refugio donde alguien puede salvarse? ¿Y si los niños quieren ubicarlo en otro lugar o directamente prefieren jugar sin él? Es posible habilitar a que el grupo delibere cómo jugar, siempre buscando la manera de que nadie quede fuera del juego ¿Jugamos con casa? ¿Dónde la ubicamos? ¿Cómo la identificamos? ¿Cuánto tiempo se puede estar en ella?

Esto que estamos marcando aquí sucede también en otras propuestas lúdicas, en las que las reglas y fijaciones son determinadas por el adulto y no por los pequeños, como si éstos no tuvieran las experiencias y sobre todo la capacidad de pensarlas y formularlas, lo que no sólo posibilita la construcción de una parte importante del juego, sino que le otorga sentido propio y le da legitimidad, pero una legitimidad que puede ser electa y elaborada por el grupo de participantes y no devenida externamente del mundo del adulto. ¿Por qué nos preocupamos en ser los docentes quienes determinamos las reglas? ¿Las mismas no pueden ser expresadas y dispuestas por los niños? Si en todo caso serán ellos lo que participen.

Es importante que el docente esté atento a las situaciones a las que este tipo de juegos de persecución pueden dar lugar, ya que no son juegos inocentes:

la persona que es mancha se encuentra en un lugar ambivalente en cuanto su poder: por un lado tiene un lugar de autoridad que persigue, y con sólo tocar al otro modifica su condición, pero a su vez por otro lado se siente perseguido por

los demás que lo burlan. Lo provocan y aprovechan sus descuidos (Calmels, 2004, p. 103).

¿Qué hacemos con las burlas y provocaciones desmedidas? ¿Cómo las trabajamos sin el castigo disciplinar? Porque aparecerán, y es muy común que ello derive en un conflicto o pelea.

Debemos tener muy en cuenta el rol de quien persigue, y no sólo el rol, sino quién es la persona que persigue. Miremos un ejemplo que suele suceder: jugando a la mancha una nena no dejaba de correr llorando y gritando al mismo tiempo mientras era perseguida por una preceptora, claro que ella era casi desconocida para el grupo, el sufrimiento que la embargaba mientras estaba en el juego sin dudas que no la dejaba jugar placenteramente, lo que también sucede, con los más pequeños, cuando el docente persigue y exagera su actuación gritando o gesticulando como “un monstruo que los va a comer..!!!”, por ejemplo. El que persigue debe ser una persona de confianza, alguien que no asuste, sino que justamente cuando se encuentren en contacto corporal le de seguridad al niño. Dicha situación permite repensar a las *manchas*, porque en su esencia escenifican la *persecución* y *captura* de personas, y en su interior siguen esa estructura, es decir, alguien con el poder de capturar y disponer la corporalidad de otros.

Ahora bien, a las tradicionales *manchas* podemos también darles una nueva mirada y sentido. A los niños les encanta disfrazarse y crear personajes propios o reproducirlos, sobre todo aquellos que son visualizados en la televisión. Es posible entonces enriquecer el juego incorporando la personificación. Pero el correr y desplazarse a toda velocidad también pueden formar parte de otras propuestas, cuyo sentido no sea el perseguir a alguien, sino el de encontrarse y participar en forma conjunta, aunque sí puede haber roles diferenciados.

Ramiro (dirigiéndose a la docente): “-¿Sabes a lo que voy a jugar hoy?-"

Profesor: “-¿A qué?-"

Ramiro: “-A Ironman-"

Profesor: “-¿A Ironman? El otro día jugamos a Hulk-"

Ramiro: “-No. Habíamos jugado al hombre verde-"

Profesor: “-Ah, cierto. Al hombre verde jugamos un montón de veces-"

Ramiro: “-Si, pero Ironman tira fuego y puede volar y es un héroe-"

Profesor: “-Si querés capas para poder volar tenemos en la caja de color azul-"

Ramiro: “-No, no. Ironman vuela sin capa-"

Un pequeño grupo de niños junto a la docente corren por todo el espacio, algunos vuelan abriendo sus brazos, otros se esconden por debajo de unas sábanas que estaban tiradas en el piso. La maestra los encuentra, los destapa y nuevamente a correr. Ramiro corre lanzando *bolas de fuego*, Pablo cae *muerto*, pero la *pócima mágica* de Facundo lo revive inmediatamente para que pueda seguir jugando. La maestra lo corre a Santiago y al encontrarse con él se hacen cosquillas mutuas, no paran de reírse, pero Ramiro lanza sus *bolas de fuego* y hay que ir para otro lado de manera que las mismas no nos alcancen. Se arrastran por el piso, hacen algunos ruidos y nuevamente se paran para salir corriendo. Joaquina no deja de observar (está con su andador el cual le permite caminar lentamente), la “señorita” se acerca:

Joaquina: “-¿Jugamos a que soy un fantasma?-"

“-¿Un fantasma?-" La docente se aleja buscando a Santiago quien está jugando con una sábana amarilla. “-Vení Santi, que Joaco quiere jugar al fantasma también.-” Ambos se dirigen hacia donde se encuentra Joaquina (la maestra lleva consigo la sábana, que coloca sobre la cabeza de Joaquina y Santiago cubriéndolos totalmente).

“-¿Van a jugar juntos?-"

Niños: “-Siiii!!!!.-”

Luly, acercándose: “-Yo también quiero-"

“-Vení, metete. No anden asustando ustedes tres, Santiago, Joaquina y Luly. ¡Ojo eh, no nos asusten. Cuidado!”.

Los chicos salen caminando cubiertos con la sábana, hacen distintos ruidos, la sábana se les cae y tratan de colocársela rápidamente para que nadie los vea.

Secuencias como las expuestas son infinitas y no dejan de aparecer siempre que nos dispongamos a jugar a estos tipos de juegos simbólicos, los cuales provocan la imaginación y fantasía, la asunción de roles y personajes, favoreciendo el desenvolvimiento, la creatividad, el encuentro y el registro de los otros. Creemos que los juegos tradicionales de persecución pueden ser modificados y no reproducirse acríticamente, sino utilizarlos como un disparador y emergente para situaciones lúdicas más complejas y sobre todo elegidas y construidas por los propios niños y niñas. Como veíamos, puede ser que durante el momento de juego aparezcan diferentes personajes que no estaban interconectados entre sí, y desde nuestro accionar podamos hacer que vayan relacionándose y jugándose en forma conjunta, no desde la obligación a que todo el grupo haga los mismos personajes, sino proponiendo que la diversidad se exprese y conviva en un espacio, cada cual exponiendo sus particularidades.

Hemos analizado como algunos juegos son expuestos al interior del Jardín con una lógica cerrada, de cuya construcción los chicos no participan, sino que intentan con la repetición amoldarse a sus normas y formas convencionales de juego. Esto es lo que sucede con muchos juegos tradicionales que ya están estipulados y comprendidos por una serie de elementos comunes, ellos son: espacio, tiempo, el tipo de interacción o ausencia, las acciones motrices, y las reglas, las cuales orientan las decisiones que pueden tomarse, ya que muchas cosas no están permitidas.

Expondremos a continuación algunos ejemplos de juegos tradicionales, léanse:

- Poliladron.
- Tirar la basura al vecino o Mantener limpio el patio.
- La bruja de los colores.
- El oso dormilón.

- Cigarrillo 43.
- Cuidado con los vigilantes (*¹).
- Guardianes atentos (*).
- El policía de tránsito (*).

En algunos de dichos juegos se sigue manteniendo la lógica del perseguido y el perseguidor (*Poliladron – El Oso Dormilón*) En el caso de *Tirar la Basura al Vecino* o *Mantener Limpio el Patio* se conforman dos grupos separados por una soga o elástico, cada grupo se sitúa en un campo, en el mismo se disponen bolsitas (reellenas de mijo o alpiste) y a la señal del docente los integrantes de cada grupo deben lanzar las bolsitas al campo contrario, cuando el profesor dice “-¡Alto!” , todos deben quedarse quietos sin lanzar más bolsitas, para pasar al recuento. En este juego gana el grupo que tiene menos bolsitas en su campo.

En primera instancia, el juego tiene un valor subyacente: su nombre implica **tirar mi basura en la casa del vecino**, aspecto que no nos gustaría que pasase en la vida real, es más, cuando algún chico le lanza un elemento propio de otro compañero enseguida se lo reta. Ahora bien ¿Por qué con la excusa de estar jugando vale todo?, a su vez el comienzo y final del juego es establecido por la docente, por lo cual el modo lúdico se encuentra condicionado a pareceres externos que impiden o habilitan a seguir jugando. Por último, para darle lógica al juego se le agrega el valor de sumar puntos, y no sólo sumarlo, sino, también establecer qué grupo ha ganado. ¿Es necesario jugar a ganar y a perder en cada juego? El problema de competir, es que todo lo demás que suceda en el juego carece de importancia, se comienza a aprender que lo único interesante y relevante es el resultado; por encima de todo.

En “Cuidado con los vigilantes” se divide al grupo en dos o más equipos. Dos o tres niños serán los vigilantes del tesoro. Cada grupo iniciará el juego desde el refugio asignado. El

¹ Incarbone, O. (2001). Juegos. En J. Gómez, e Incarbone, O (Ed.), *Juego y Motricidad. Educación Inicial*. Buenos Aires: Novelibro.

espacio tendrá dos refugios y un lugar para el tesoro (pueden ser cartulinas con fotos de joyas, monedas, etc.). Los niños, cuando el docente da la orden, tratarán de ir hasta el tesoro y tomar (de a uno) un objeto para llevarlo a su refugio. Si son tocados en el camino, para poder volver a jugar, un compañero del equipo deberá entregar al docente un tesoro de los *robados*, así el docente habilitará al niño a seguir jugando. Al finalizar el tiempo establecido se contabilizará qué grupo posee mayor cantidad de tesoro. ¿Qué se quiere enseñar con este juego? Pareciera que se pretende que los chicos aprendan a ser ladrones, ocultarse de los vigilantes, ser cómplices y aprender a corromper, ya que hay que darle al vigilante un tesoro para que libere a un compañero. En primer lugar, deseamos destacar una vez más que los juegos pueden conllevar sentidos no tan inocentes y que a partir de su desarrollo dejan consciente o inconscientemente un aprendizaje ético –en este caso, en contra de valores sociales comunes y de gran trascendencia en la actualidad- en los niños, más allá de que lo jueguen con una sonrisa en su cara y griten apasionadamente.

Este tipo de juegos tienen en sí formatos preestablecidos, a los cuales el grupo debe ajustarse y adaptarse. ¿Todos los juegos tradicionales tienen estos sentidos valorativos? Desde ya que no. Es tarea de los docentes mirarlos, pensarlos y posiblemente jugarlos junto a los niños para reflexionar sobre las situaciones que allí se generan, pero en ningún caso repetirlos como una receta dada, porque a veces les encontramos aspectos positivos a ciertas prácticas tradicionales, simplemente por no tomarnos un momento para repensarlos y cuando lo hacemos, seguro que encontramos otras alternativas lúdicas para desarrollar, quizás con los mismos contenidos pero con otras estrategias y otros valores éticos subyacentes.

Los juegos o situaciones de juego que no dan la oportunidad de ser determinados por los/as propios/as jugadores/as es se constituyen como externos a ellos, en definitiva, el juego no les pertenece.

Volviendo a lo descrito al comienzo del apartado como práctica tradicional en educación física, reflexionemos sobre el momento de cierre de la actividad. ¿Cómo se puede terminar el momento lúdico? ¿Es necesario hacer un juego para la vuelta a la calma? ¿Debe existir la vuelta a la calma? ¿Por qué hay que estar calmados? En lo expuesto, se mencionaba el ejemplo del *pato ñato* y algunas de las cosas que allí suceden.

Es corriente que se proponga un juego de vuelta a la calma como herramienta para lograr *calmar* a los niños luego de tanta exaltación, ya que habrá que dirigirse a la sala, los espera la *merienda* o pasarán a realizar alguna “técnica” y, para las tareas que esta práctica requiere, es fundamental estar más tranquilos y atentos.

El juego planteado (*Pato Ñato*) ya de por sí implica un sentido de quietud y, tal como visualizamos respecto de la *mancha*, también mantiene la lógica de un único jugador que tiene el poder de elegir a quien tocar, a quien hacer jugar, con toda la implicancia que ello tiene.

Sin embargo, el punto a detenernos es volver a hacer mención en que a veces tenemos la necesidad de lograr la quietud para poder volver a direccionar la tarea. Sin dudas que a veces es necesario el silencio y que nos podamos mirar entre todos para establecer una nueva consigna o propuesta, pero quizá no es necesario engañar a los chicos proponiéndoles un juego con el que no esperamos en realidad que jueguen, disfruten o aprendan, sino que se queden quietos. Es decir, no usar al juego para lograr la quietud en beneficio de nuestra acción profesional o del control grupal.

Hace un tiempo, una docente quería dar por finalizada la secuencia de juegos y se le ocurrió usar una *mancha*; la misma consistía en que ella tocaba a los niños y estos, al ser *manchados*, debían quedarse sentados uno al lado del otro. Los corría y fue tocando a cada uno; a medida que los tocaba los direccionaba para que se sentaran en el piso. Cada vez eran más los tocados, integrando una hilera grande a un costado del patio; quedaba solo un niño que, como generalmente sucede, era el más habilidoso, y, por consiguiente, corría entre las columnas esquivando los intentos de la docente por alcanzarlo. También encontraba un buen refugio en la hilera de compañeros dando

vueltas entre ellos, los cuales se reían con la situación que contemplaban. La docente, ya cansada, tuvo que hacer trampa para lograr capturarlo; pasó rápidamente por encima de la hilera de niños atrapando al chico, a quien ubicó en la hilera; luego se dirigió hacia el primero, les dijo que se levantaran e hicieran un lindo tren para ir hasta la sala. El juego tenía la finalidad de organizar los cuerpos para ser trasladados hacia otro espacio donde continuarían las actividades programadas.

En muchas ocasiones, el juego no sólo es utilizado para aprender contenidos, sino que tiene una utilidad de control enmascarada. Tal vez, en vez de pensar este tipo de estrategias, sea conveniente generar espacios de diálogo y escucha, de reflexión sobre lo desarrollado, para poner en palabras lo jugado, para dar lugar a que alguien diga “me aburrí”. Es necesario aprender y tener el espacio para expresar las emociones y sentimientos que el juego provoca. Obviamente, también es posible hacer juegos con todo el grupo para dar por finalizado un momento de prácticas corporales, pero no debemos perder de vista que sean juegos en donde se pueda seguir jugando y que no tengan un sentido de utilidad para el docente, sino que esté propuesto con una intención y un objetivo de aprendizaje.

Algunas consideraciones:

- Animarnos a crear situaciones de juego creativas, diferenciadas de los juegos tradicionales.
- Recrear los juegos tradicionales aprendidos de generación en generación adecuándolos a las características culturales de los diferentes grupos y contextos.
- Posibilitar a los niños y niñas la construcción de nuevas vivencias, así como nuevos sentidos por los cuales jugar sin centrarse únicamente en el ganar o perder.

La competencia... ¿Qué obstaculiza?

Uno de los desafíos durante la vida en el Jardín de Infantes es presentar espacios para jugar, es decir, permitir que los niños y niñas se sumerjan en el tan real y fantasioso mundo del juego sin complejos, sabiendo que el jugar es la manifestación más pura de nuestra corporeidad, ya que en él expresamos acciones que exponen intenciones, sensaciones, emociones e ideas. Es por eso que debemos ubicar al juego en un lugar de encuentro diario, dando el tiempo para disfrutarlo placenteramente, con la seguridad de que en ese jugar se generarán innumerables aprendizajes, entre otras cosas como dice Pavía (2006), aprender a jugar.

Uno de los mayores obstáculos del jugar es el valor agregado de la competencia. Esta es, sin dudas, un valor sociocultural que actualmente nos atraviesa y se nos quiere imponer como natural del ser humano. Con mayor frecuencia y cada vez a menor edad los niños y niñas dicen “estoy ganando” “ya le hice muchos puntos” “gané, gané”. Éstas y otras frases dan cuenta de cómo los niños han ido internalizando esta idea de la necesaria productividad de todo lo que se hace, obturando su posibilidad de jugar placenteramente, sin presiones o exigencias que, en definitiva, son ajenas al propio juego.

Innumerables son las actividades lúdicas de las que disponemos como oportunidad para sentir el jugar, pero en la gran mayoría de ellas trasciende el valor competitivo. La competencia es presentada como inevitable, se plantea que nos hace más productivos, que refuerza el carácter y que obligatoriamente todo juego es competitivo, “(...) en realidad la competencia es un problema de entrenamiento social más que un aspecto innato de la personalidad” (Kohn, 1987). Nos hemos acostumbrado a vivir con ella y, por eso, muchas veces la defendemos neciamente. Hemos sido enseñados no sólo a competir sino a también creer que hay un valor en la competencia: ¿qué valor posee la competencia si busca el fracaso de otros para la consecución de logros propios y si nos lleva a considerar que la trampa bien hecha es una viveza?

También es falso creer que cada uno compite consigo mismo. En todo caso, lo que se pretende es superarse, pero no necesariamente se compite. Existen juegos en los que el punto o la sumatoria de puntos es parte de su lógica, pero ello tampoco significa competir. La competencia aparece cuando se quiere alcanzar algo sabiendo que ello conlleva necesariamente que Otro no podrá llevárselo; cuando el propio triunfo manifiesta y supone la derrota de otra persona o grupo. Cuando aparece la medalla, el trofeo, el premio, es allí donde está presente la competencia. Jugamos por obtener ese objeto, concreto o simbólico y no por otra razón.

En muchas circunstancias, la competencia es utilizada en las prácticas docentes para alcanzar determinados fines “el primero que forme la fila se gana un punto”; “los que ordenan primero los materiales jugarán más tiempo en el tobogán del parque”. Asimismo, muchas veces, luego de alguna situación de juego, les preguntamos a los participantes ¿Cómo salieron? ¿Quién ganó? Es importante que reflexionemos en aquello que resaltamos y ponemos en valor con nuestras preguntas e intervenciones. Preguntar quién ganó llevará a que los niños no recuperen ni se impliquen con lo subjetivo y emotivo del acto de jugar, sino con lo objetivable, con lo supuestamente importante, aunque carente de sentido –al menos desde una mirada crítica del consumismo y el exitismo-. Con este tipo de frases oprimimos a los niños a comprender de una única manera el jugar, orientándolos a reproducir modelos dominantes, que en todo caso no hacen otra cosa que condicionar la motricidad.

La competencia está inmersa en nuestra sociedad y se manifiesta constantemente en variadas situaciones, justamente el Jardín tiene la función de ampliar y ofrecer otras miradas.

¿Es necesario que los niños jueguen para ganar y no perder? Algunos niños a veces hacen todo su esfuerzo para, por lo menos, no perder: “-¡Empatamos, empatamos!-” y se salen del juego en el momento exacto que reconocen que no están fracasando ante su propia visión y la de los demás, “-Tenemos que seguir jugando, no se puede empatar-”, “-Pero no quiero jugar más-”. Algunos niños a diario vivencian lo que es perder...

oportunidades, ilusiones, derechos..., ¿por qué no tratar desde el juego de aprender otros valores?

Es una acción docente éticamente sustancial brindar herramientas para poder vivir la práctica lúdica desde otro sentido, desde otra forma de vivenciar la motricidad, para que cuando los niños salgan de la escuela y quieran jugar no siempre lo hagan en base a la absurda dicotomía de ganar o perder.

Bautista: “-¿Hacemos una carrera? (tiene en sus manos un aro)-“

Docente: “-Bueno, ahora la preparamos. ¡Ey!, una cosa importante, si están jugando con los aros tengan cuidado de no enganchar a nadie de la cabeza. ¿Sí? Porque lo podemos tirar al piso-“.

Bautista: “-Hagamos una carrera-“

Docente “-¿Pero, cómo es la carrera?-“

Bautista: “-De correr-“-“

Docente: “-Listo, y ¿para dónde empieza? La primera carrera es de prueba para ver como es el circuito, ¿sí?-“.

Bautista: “- Así, por ahí-“.

Docente: “-Vamos despacio la primera-“

Bautista: “-Si-“

Agustina: “- Profe ¿me ayudas?-“

Docente: “- Espera que ahora estoy haciendo un juego con Bauti, después vengo. ¿Cómo es? ¿Por acá? ¡Aaaah, hay que doblar!-“

Bautista: “-¡Gané...!!!-“

Docente: “-¿Cómo que ganaste? Pero, yo quiero jugar, no ganar ni perder. ¿Podemos hacer una carrera sin ganar ni perder?-“

Bautista: “- Humm..., no-“.

Docente: “-¿Por qué no?-“

Valentina: “-Yo quiero hacer una carrera-“

Bautista: “- ¡Yo quiero ganar muchas!-¡.

Docente: ¡-Esta bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie-¡.

Varios niños están cerca de la escena.

Docente: “-¿Quieren jugar una carrera donde no se gana ni se pierde?”-

Niños/as: “-¡Siii...!-“

Docente: “-¿Empieza acá, damos la vuelta y termina acá?, ¿listo? ¡¡Ya!! (todos salen corriendo y dan una vuelta completa al SUM), ¡ Muy bien, hicimos una super carrera!-“.

Mateo: “-Yo gané-“

Docente: “-Pero cómo, si no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿A qué estábamos jugando?”-

Bautista: “-A..., a..., a... a ganar sin perder-“

Docente: ¿Cómo?

Bautista: “-A perder sin ganar-“

Docente: “- A correr sin ganar ni perder-“.

Bautista: “-Si-“

El docente se dirige hacia otros niños/as que se han acercado: “-¿Quieren jugar una carrera en la que no se gana ni se pierde?”-

Ramiro: “- Muchas carreras-“

Docente: ”- ¡Vamos a jugar una carrera que no se gana ni se pierde! ¡Vamos!-“

Todos salen corriendo, cada uno con su aro (utilizándolo como un volante)

Algunos niños llegan antes que el docente diciendo: “- ¡Te ganamos!-“.

Bautista: “- Algunos dijeron gané-“.

Docente: “-Pero si en esta carrera nadie gana ni nadie pierde. Es una carrera para correr-“.

Agustina: “-Te ganamos-“

Docente: “-En esta carrera no importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quien pierde, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr con ustedes, no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!-“

Nuevamente salen corriendo todos juntos.

Al llegar nuevamente al final de la misma, Bautista dice: “-¡Dijo ganamos (por un compañero)-“.

Docente: “-En estas carreras no importa ganar, importa que juguemos. Yo me estoy divirtiendo porque voy corriendo y voy a toda velocidad junto a ustedes, algunos corren más rápido y otros corremos más lento...-“.

Ramiro: “-Hagamos otra carrera-“

Docente: “-Yo juego una más, porque me cansé y después vamos a buscar los palitos que me pidió Agustina-“.

Nuevamente salen corriendo varios niños y niñas junto a la docente.

Docente: “-¿Terminamos? ¿Llegamos hasta el final? Choquen los cinco que llegamos hasta el final-“.

Agustina: “-¡Ahora podemos ir a buscar los palitos para seguir jugando!-“.

Así como en muchas oportunidades se les enseña a los niños a competir, tratando de que no sufran o de que toleren el fracaso, de que sean medidos en el triunfo, también se pueden construir nuevos sentidos por los cuales jugar. Es mucho más interesante experimentar el compartir, el llegar juntos a una meta, el esperarse, el ayudarse, que el hecho de querer ganar a cualquier precio. Claro está que no es una tarea nada sencilla, pero que comienza con la desnaturalización de la idea de lo innato de la competencia en el ser humano, ya que la misma es obra de una construcción sociocultural hegemónica. Y algo muy interesante a advertir es que muchas niñas y niños no quieren, no les gusta ni les interesa competir y, cuando se los expone a tamaña situación, se alejan y prefieren no incluirse, es decir, la competencia los excluye, los expulsa, los arroja fuera de la situación de aprendizaje.

Está extendida la idea de que se debe preparar a los niños para las demandas de la sociedad neoliberal actual, es decir, de constituirse como personas competitivas, ya que deberán competir por un puesto de trabajo, sacarse las mejores notas para lograr un alto *status* académico, o hacer todo lo necesario para ganar una medalla deportiva, entre otros ejemplos. Claro que estas imágenes son devenidas de una sociedad burguesa que en muchos casos nada se condice con la realidad de los niños que se acercan diariamente al Jardín. Muchos de ellos se encuentran constantemente desprotegidos, excluidos o marginados de acrecentar sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. Sería oportuno valorar la potencialidad intrínseca del juego, desde el cual se puede ir enseñando el placer por jugar más allá de la competición, reconociendo con naturalidad las diferentes capacidades y habilidades de cada uno de los integrantes del grupo. No es una tarea pedagógica fácil, dado que como comentamos en párrafos anteriores los niños se manifiestan deseosos de ganar, eso claro está, en función de que no se le otorgan otros sentidos por el cual jugar.

“-¿Cómo va el juego?” “-Bien, yo ya le hice cuatro puntos y él ninguno-”.

Se puede dejar pasar esta frase y naturalizar dicha situación, dejando fluir lo importante del resultado. Y cuando estas prácticas se repitan a diario, se reflexionará diciendo: “-¡Qué competitivos están los chicos de ahora!”.

En cada frase, en cada actitud, está presente la oportunidad para dialogar con los niños sobre el sentido del juego, que justamente es el de aprender, en primer lugar, a disfrutar de la motricidad en interacción con otros pares, allí está lo trascendental del juego, en particular en nuestro campo, la educación física.

“-Yo no quiero jugar con Franco, él me molesta y me gana siempre-”. Desde un posicionamiento tradicional y reproductor acrítico se respondería: “-Bueno Juan, debes esforzarte más, seguro que algún día le ganarás-”. Desde otra óptica, la situación expuesta nos remite a la imposibilidad de jugar, al no querer jugar, no querer compartir con otra persona un momento de aprendizaje y disfrute. Seguramente sea muy provechoso que niños más hábiles o que han tenido hasta el momento otro recorrido con

mayores estímulos, puedan compartir sus saberes y constituir puentes para que otros logren nuevas adquisiciones. Pero algo queda claro, esto no puede darse si jugamos con sentidos diferentes. Franco no está aprendiendo a jugar, simplemente está reforzando su sentido competitivo sin darse cuenta de lo que ello conlleva; para él, su actitud es la correcta, es más, en muchas instancias es la esperada por los adultos, no puede percibir que genera hostilidad y frustración en otros niños.

Todo lo que uno gana el otro lo pierde. ¿Este es el sentido del jugar?

En busca de un cambio de perspectiva, cada docente debería realizar un análisis reflexivo en cuanto a su historia lúdica, revisar las prácticas corporales vivenciadas durante la escolaridad o en actividades extracurriculares. Recordar cuántas veces fue excluido del juego por haber perdido, no haber pertenecido al equipo colegial por no disponer de dotes para ello.

“-Odí a la educación física, no podía jugar nunca, siempre eran juegos competitivos, era la última a la que elegían, de hecho, no me elegían, simplemente quedaba dispuesta para alguno de los equipos. Enseguida que empezábamos a jugar sabía que estaba perdiendo el tiempo, nunca me sentía involucrada ni incluida. Para colmo, la profesora me decía que debía esforzarme ya que de esa manera no aprobaría. Nunca pude disfrutar de hacer actividad física y deportiva porque no me enseñaron a cómo hacerla y disfrutarla” (Relato de una maestra de nivel inicial).

Prácticas ludomotrices y juegos deportivos. Modos de jugar y formas del juego.

Al hablar de juego y de jugar no podemos dejar de mencionar a Pavía (2006, 2008, 2009, 2011) quien ha propuesto y desarrollado un cambio de perspectiva para estudiar y entender ambos términos. Entre algunos de sus trascendentales aportes aparecen los conceptos de *formas del juego y modos de jugar*, aunque con un detalle particular, que es mirarlos, analizarlos y tratar de entenderlos desde la perspectiva de los/as jugadores/as, es decir, de quienes están jugando.

“Partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego adopta un <<modo>> aprendido de involucrarse, y que ese <<modo>> puede ser lúdico o no lúdico” (Pavía, 2011, p. 93). Ese modo de jugar personal, está configurado por la historicidad del jugador/a y, asimismo, cuando se juega se lo hace en contextos sociales y culturales determinados.

Pavía (2006) expone que todo jugar contiene un modo de jugar “(...) llamamos modo a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una aventura cualquiera, sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal” (Pavía, 2006, p. 42).

Podríamos decir que existen dos modos de jugar: lúdico y no lúdico.

Durante el transcurso de un juego, se visualiza la participación de los jugadores y aunque pareciera que todos juegan, es muy oportuno expresar que no siempre lo hacen de un modo lúdico, ya que muchas *formas de juego* expresan posibles amenazas, exclusiones, agresiones y/o discriminaciones, lo cual no generaría esa “tranquilizadora sensación de permiso y confianza sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores” (Pavía, 2006, p. 44). Sin embargo, el modo lúdico no es permanente, tiene interrupciones, es intermitente en su aparición, no es continuo.

Justamente, una de las acciones fundamentales es poder promover clases e instancias de juego donde pueda jugarse de un modo lúdico.

¿Cómo darnos cuenta de que el modo lúdico se hace presente? Algunos indicios para reconocerlo podrían ser los siguientes:

- El juego es voluntariamente iniciado y sostenido (Rivero, 2011)
- Se juega recreativamente, sin competir y eligiendo a qué jugar.
- Puede existir la puntuación pero la misma no interesa, aparece el sesgo autotélico y la gratuidad (Santín, 2001) por la cual se juega.
- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige (Corbera, 2011).
- Aparición del proceso creador, donde la imaginación y fantasía se combinan, (Vigotsky, 2003), a veces relacionadas con la capacidad de simbolización (Santín, 2001, p. 25). Ello permite:
 - . La construcción de la situación lúdica libremente elegida y asumida, es decir, se abre una instancia de juego voluntaria.
 - . Crear la forma de juego y jugarla con valores contrahegemónicos.
 - . Crear la forma de juego y jugarla con valores autogestados, participando, voluntariamente de otra forma de juego (jugar más de una instancia de juego al mismo tiempo), es decir, accionar jugando de más de una situación lúdica a la vez.
- Ausencia de discriminación y dominación.
- Actitud de curiosidad (Freire, 2003).
- Manifestación de alegría (Santín, 2001).

- Permiso (para explorar, descubrirse, experimentar) (Pavía, 2006, 2011, Lapierre y Aucouturier, 1977)
- Confianza
- Micro – acuerdos constantes (reiteradas negociaciones, incluso sobre las reglas) (Pavía, 2011)
- Aparición de la expresión verbal “estoy jugando” (Pavía, 2006)

Entendemos que éste particular modo de jugar es el menos desarrollado, ya que el modo que se reproduce cotidianamente es el no lúdico, es decir, un modo de jugar que estipula una estética competitiva, egoísta, individualista, signada por el valor agregado del triunfo y la no derrota. Justamente, el modo no lúdico se hace presente en formas del juego que implican un sentido explícitamente competitivo. También cabe aclarar que muchos chicos/as, aun estando en una instancia propicia para desarrollar el modo lúdico, no saben hacerlo, no saben jugar de ese modo, no pueden reconocerlo, y hasta pueden no valorarlo. Por lo cual, el jugar de un modo lúdico se aprende jugando, y se aprende junto a personas que sepan jugar de ese modo.

Pavía (2006) expresa que unos de los limitantes de la expresión del modo lúdico es el valor agregado del agonismo, “sabemos que abundan los ejemplos de juegos planteados con una encantadora “cuota de competencia”, como modelo hegemónico en la búsqueda de emoción” (Pavía, 2006, p. 47). El autor sostiene que la permanente competencia con el otro poco ayuda a permitir jugar de un modo lúdico.

Es decir, el modo lúdico se expresa y sostiene cuando aparece el sesgo autotélico y la emoción por el jugar por jugar sin un fin utilitario a valores hegemónicos.

Enseñar a jugar de un modo lúdico es una de las bases fundamentales sobre el cual debe sustentarse cualquier propuesta de talleres o espacios de recreación. No sólo es pertinente generar lugares que aboguen por satisfacer el derecho al juego, sino que es

fundamental enseñar a jugar de un modo contrahegemónico, y donde realmente todos se sientan protagonistas y no meros participantes. Donde prime el jugar con el otro, encontrarse, quererse, amar jugar, y no sólo amar ganar y no perder. Quitarle la espectacularidad resultadista al juego, permitirá jugar de un modo diferente al que viene siendo, al que viene instalándose como el único modo de jugar.

Por otra parte, la *forma de juego*, es entendida como la estructura con la cual y dentro de la cual se jugará. Podríamos decir que si una persona observa desde afuera podría ver con claridad la estética del juego, es decir, los elementos que configuran a ese juego. Cantidad de jugadores/es, tipos de espacio donde se juega, objetos o materiales con los que se juega, el tiempo de juego y las reglas del juego.

Si observamos bibliografías referidas al juego y la recreación, notamos que aparecen innumerables propuestas de juego que tienen su forma definida; pareciera que nada puede hacerse con ella, la forma viene estipulada y armada. Todo está tan claro que solamente hay que explicar el juego para que el otro participe creyendo que está jugando. Veamos algunas formas en cómo se presenta el juego:

- Juegos tradicionales (manchas, rayuelas, escondidas, bolitas, dinenti, tejo, el elástico, la taba, etc.).
- Juegos deportivos.
- Juegos cooperativos (instancias que propician la aparición de actitudes de colaboración, donde los jugadores juegan a ayudarse para lograr un objetivo en común).
- Juegos de expresión corporal
- Situaciones lúdicas y juegos populares.

Creemos que es sumamente pertinente revisar las concepciones en relación al juego, al jugar, a lo lúdico, ya que existen grandes confusiones en el intento de expresar que en las clases de educación física se juega, no haciéndose otra cosa que mantener ciertos contenidos importantes y serios disfrazados con un manto lúdico.

Pensar la intervención para permitir jugar

La descripción y análisis crítico de las acciones docentes permiten dar orientaciones para posibilitar la construcción de una práctica pedagógica democrática y dialógica, que se diferencie de actuaciones autoritarias y disciplinantes presentes en la historicidad del área.

Nos resulta interesante y significativo pensar y relacionar las intervenciones docentes que promueven posicionamientos democráticos con la construcción del modo lúdico (Pavía, 2006) en las clases de educación física. Estamos acostumbrados a ser expositores de formas de juego, creyendo que ese es nuestro rol como docentes, es decir, determinar a qué jugar y cómo jugarlo.

Nos separamos del juego motor convencional y cerrado, para posicionarnos desde las **situaciones lúdicas**, a las cuales definimos a las situaciones lúdicas como aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico.

La propuesta es poder ofrecer el espacio para la elección y el desarrollo del propio proceso creador, fantasioso e imaginativo, con un gran potencial en estas edades. Por tanto, la situación lúdica implica ser armada, discutida, consensuada, elaborada y cambiada por los propios integrantes del grupo. Es así como las situaciones lúdicas se distancian de la exposición de secuencias de actividades en función de un contenido, programadas por el docente.

La elaboración creativa de situaciones de juego es contenido en sí mismo, al objetivarse el proceso de construcción lúdica y, sobre todo, el entramado de reglas que las configuran. Por su parte, Rivero (2010, p. 71) plantea, afirmando la crítica anterior, que:

Se enseña a subordinar el modo de jugar a la forma de los juegos propuestos por el profesor. Se enseña a moverse dentro del marco de lo permitido por las reglas de juego, a poner el cuerpo al servicio del juego.

Es pertinente indagar y estudiar en profundidad las prácticas pedagógicas en relación al juego y el jugar que se desarrollan durante las clases de educación física. Allí se juega de una manera distinta a otros contextos culturales, allí el juego pareciera que deba tener productividad, debe servir para algo, esa productividad aleja la mirada del jugar, es decir, del modo de jugar y del modo en que los jugadores organizan sus formas lúdicas. Investigar e interpretar la autonomía en el juego es clave para entender los sentidos del mismo en la educación física, alejándonos de la perspectiva del juego motor con finalidad educativa simplificada y estereotipada, buscando un sentido emancipador del juego, donde el jugar sea lo primordial, y donde la forma sea parte del modo lúdico. Es decir, donde los jugadores jueguen a construir cada situación con libertad de elección.

Rivero (2010) sostiene que se ofrecen escuetos argumentos para la intervención del profesor ante escenarios de situaciones lúdica, con sentido de jugar por jugar. He aquí un vacío intelectual y profesional a investigar. Las intervenciones docentes en el marco de la construcción del modo lúdico son necesarias de analizar, para dar orientaciones acerca de las acciones pedagógicas que los profesores de educación física podemos realizar durante las clases, claro que desde una perspectiva sociocrítica que promueva emancipación, autonomía y creatividad en niños y niñas.

Los estudios de Pizzano y Gómez (2003) y Gómez (2006, 2010, 2011) cuyas investigaciones longitudinales han sido efectuadas en el marco de las clases de educación física infantil, nos aportan categorizaciones conceptuales acerca de los tipos

de intervenciones docentes que desarrollan los profesores de educación física. Asimismo, dichos estudios, dan cuenta de la relación de los modos de resolución de conflicto y de los tipos de intervenciones docentes.

La temática en torno a las reglas en los juegos, juegos deportivos, juegos motores, ha sido abordada y estudiada desde una doble perspectiva: el juego como productividad y reproducción de modelos hegemónicos de actuación, en donde las reglas no pertenecen a los jugadores, sino a la disposición y determinación externa de personas o instituciones externas a los jugadores, condicionando y determinando a la motricidad humana y, desde otra perspectiva, que llamaremos crítica y transformadora, se pone en protagonista al jugador/a y no a la forma de juego, al jugador jugando y construyendo cultura lúdica con libertad de elección, no sólo eligiendo a qué jugar sino también cómo jugar. Es decir, participar en situaciones lúdicas que no se constituyen como juegos externos a los/as jugadores/as, sino que son los participantes quienes crean y determinan los sentidos normativos y reglamentarios, sin influencia externa, sino como parte del juego, desde un modo de construcción intersubjetivo y deliberado.

Las propuestas de enseñanza y los tipos de intervención de los docentes tienen que acompañar este proceso de aprendizaje que realizan niños y niñas en torno al modo de jugar y al modo de utilizar las reglas. Toda regularidad o condicionamiento externo al jugador no permite exploración y descubrimiento, sino adaptación a las reglas y actuar en consecuencia, lo que vulgarmente se llama "aceptación de la regla". La educación física emancipadora puede liberar niños y niñas de esta opresión, que es un dispositivo, finalmente, que instala como natural el control externo de las acciones humanas.

El jugar por jugar en las clases de educación física posee una alta criticidad, dado su supuesta baja productividad, mirada expuesta desde la óptica capitalista. Creemos que el jugar por jugar necesita problematizarse e investigarse como objeto de estudio propio de las clases de educación física, porque su análisis en profundidad posibilita dilucidar que allí suceden procesos de aprendizaje significativos. Los docentes de educación física necesitan conocer las formas de intervenir, sin caer en el intervencionismo, es decir, la

intervención por la intervención misma. No se puede intervenir de manera intuitiva, es necesario intervenir de forma adecuada, siempre reconociendo que la intervención conlleva una posición ideológica (política).

En las voces de los formadores (Rivero, 2010, p. 77) se cree que el sentido del jugar por jugar es jugar para divertirse.

Los juegos para divertirse son actividades que, tanto el docente como los alumnos, reconocen como un juego y los alumnos pueden jugar libremente como en el juego espontáneo, cotidiano, pero, en el que el docente no consigue identificar cómo intervenir para no romper el jugar, como fundamentar su intervención profesional.

Investigar y analizar los modos de jugar, los modos de construcción y los modos de intervención docente en situaciones del jugar libre y espontáneo pueden orientar a la educación física a proponer sentidos emancipatorios, dejando de reproducir culturas lúdicas externas a los jugadores, brindando la posibilidad de ser los jugadores portadores y constructores de cultura e historia lúdica.

Para situarnos con los/as niños/as (educandos) tendremos que romper estructuras o matrices autoritarias, basadas en el control, el orden, la estética tradicional de la clase, el disciplinamiento corporal, las amenazas, sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, forjado desde los valores de la humildad, el respeto (reconocimiento), la libertad de expresión para el logro de la emancipación, la autonomía y emulación individual y colectiva.

Desde un enfoque integral nos proponemos trabajar el proceso creativo de las situaciones lúdicas, las cuales no se configuran igualmente que los juegos estructurados con su lógica interna expuesta y determinada arbitrariamente por el educador o la ideología cultural dominante.

Por tanto, el docente se ubica como guía y acompañante del grupo, facilitando la posibilidad del diálogo interactivo y afectivo vincular, ubicado en un rol democrático, no autoritario, pero tampoco espontaneísta, ya que “el ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posturas autoritarias” (Freire, 2002, p. 94-95).

Son tiempos de comenzar a accionar profesionalmente desde un enfoque pedagógico abierto y flexible, que otorgue lugar a las ideas, propuestas y sugerencias de los propios protagonistas de las clases de educación física, que no son otros que los propios niños y niñas, quienes desde sus intereses, necesidades y posibilidades nos guiarán en los procesos de planificación, determinación de objetivos, selección de contenidos, entre otras tareas didácticas, dejando la amplia posibilidad a cada docente de implementar estrategias para que los aprendizajes sean holísticos y no meras reducciones motrices carentes de significados afectivos para cada niño o niña.

Como venimos planteando, los actos comunicativos (intersubjetivos) se establecen en un entorno específico, y es de nuestro interés analizar los mismos en el marco de la educación física, por lo que nos resulta necesario citar los trabajos elaborados por Pizzano y Gómez (2003) y Gómez (2006, 2010 y 2011), quienes se preocupan por el análisis de la construcción de normas y valores durante las clases de educación física infantil, produciendo un gran aporte sobre los tipos de intervenciones docentes que desarrollan los profesores/as de educación física para la transmisión de normas durante episodios de conflicto. Sus categorizaciones nos permiten pensar en los modos de intervención sobre el desarrollo del jugar en las clases de educación física.

El concepto de **intervención** presenta los siguientes sinónimos y usos: **intromisión, fiscalización, control, investigación, arbitraje, operación, mediación**. Por su parte, **intervenir** exhibe los siguientes: **participar, mezclarse, terciar y mediar**.

(...) la palabra intervención proviene del término latino *–intervenio–*, que puede ser traducido como *–venir entre–* o *–interponerse–*. De ahí que *–intervención–* puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación, y por otra parte de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión (Nella, 2011, p. 146).

Nella (2011) expone que toda intervención docente se expresa a partir de algún tipo de demanda, propia del docente, en relación a la tarea de enseñar, o exigida por los/as educandos/as.

¿Cómo el comunicar la consigna del juego hace pasar de una pedagogía de la opresión o de la imposición a una pedagogía de la acción y de valoración personal? ¿Cómo comprometerlo con el juego para que sea protagonista del mismo y no un mero participante? (Nella, 2011, p. 148).

Una práctica pedagógica en el marco escolar implica que el/la docente intervenga.

Rivero (2010), plantea que en la formación inicial no se enseña a intervenir para el desarrollo del jugar, se interviene para administrar formas lúdicas a las que las personas se deben adaptar. Por ello, es preciso en nuestro accionar docente poder categorizar las intervenciones para el desarrollo del modo lúdico y, en particular, para la construcción de formas lúdicas, es decir, situaciones lúdicas. Creemos que la bibliografía existente en la literatura específica de educación física no ha dado respuestas de categorizaciones de modos de intervención sobre el juego y el jugar y, menos aún, sobre modos de intervención desde un posicionamiento democrático.

¿Cómo guiar el proceso de construcción de las situaciones lúdicas que se originan en las clases de educación física? Creemos que toda intervención podría tener el anhelo de entrometerse en el jugar con la intención de mezclarse, de investigar lo que ocurre en la situación lúdica, para discutir, deliberar, reflexionar o mediar, con una dirección de práctica pedagógica que posibilite a niñas y niños ser protagonistas del jugar y de la

creación de los juegos, y no meros participantes de contextos lúdicos externos a los jugadores, es decir, posibilitar la construcción de la autonomía lúdica, comprendiendo que “la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2005, p. 103). Siguiendo al autor es tarea del adulto constituirse como asesor/a del niño/a para que pueda fundamentar y anticipar consecuencias de su toma de decisiones.

En educación física se nos ha enseñado a establecer consignas para conducir los procesos de aprendizaje, en otros casos, a establecer tipos de tareas a realizarse, pero poco se habla de cómo intervenir en las clases de educación física, justamente porque intervenir implica un posicionamiento político. Como venimos diciendo, estamos acostumbrados a que intervenir implica decir qué hacer y en muchos casos hasta cómo hacerlo; a eso, muchas veces se lo llama juego.

Presentaremos, a continuación, una categorización de intervenciones docentes que realizan profesores/as ante episodios de conflictos que se suscitan en las prácticas pedagógicas de clases de educación física en el nivel inicial, en particular sobre el desarrollo del jugar de niñas y niños en dicho contexto.

Intervenciones docentes (Pizzano y Gómez, 2003)	
Tipo de intervención	Definición operacional
Yusiva	Instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación.
Exhortativa	Ordena o solicita el cumplimiento de una norma mediante su enunciación
Sancionadora	Aplica la sanción prevista por una norma.
Confirmativa	Actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.
Ejemplarizante	Expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una

	norma.
Fundamentadora	Expone razones o valores que fundamentan una norma.
Reflexiva	Manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma.
Deliberativa	Habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma.

Ahora trataremos de analizar cómo las intervenciones expuestas se relacionan con el desarrollo del jugar durante las clases de educación física.

Generalmente, los/as docentes nos expresamos a partir de intervenciones **yusivas**, donde expresamos todo aquello que puede realizarse, o, mejor dicho, todo aquello que no puede realizarse en el juego. Pautamos, reglamos y prevenimos las acciones; de esta forma, el modo lúdico queda atrapado en el propio juego, debiendo desenvolverse en el marco normativo previamente establecido. Cuando el juego comienza y alguno de los participantes del juego no respeta una normativa anteriormente explicitada, los/as docentes comenzamos a establecer otro tipo de intervenciones que son procesuales del juego, es decir, van apareciendo a medida que el juego se desarrolla. En algunas ocasiones se interviene de manera **exhortativa**, volviendo a mencionar las normas impuestas, buscando que los jugadores se adapten rápidamente al marco normativo. Creemos que dicha intervención genera seguridad al docente, ya que le posibilita ver el modo de desenvolvimiento previamente estipulado. Nuevamente, los jugadores deben pensar más en el marco de disposiciones legales del juego que en el poder jugar. El jugar queda a disposición del docente y sus imposiciones, eso no enseña a jugar, simplemente se aprende a jugar como otros quieren, “estas proposiciones condicionan la libertad del sujeto receptor puesto que determinan un solo modo de hacer las cosas” (Gómez y Pizzano, 2003). Este tipo de intervención se va originando hasta que se pierde la paciencia, es decir, ya no se expresan más las reglas del juego, y quien no se ubique dentro de las mismas tendrá otras consecuencias. Es allí donde aparecen las

intervenciones **sancionadoras**, en muchos casos enunciadas en amenazas “el que no respeta las reglas va a tener que dejar de jugar un ratito” y, en otros casos, directamente la sanción aparece claramente expuesta con castigos “-Pablo, andá a sentarte contra la pared. Otra vez no esperaste tu turno. Andá y pensá bien lo que hiciste-”. “-¿Vieron lo que hizo Pablo?, se metió por delante de todos ustedes, se coló, eso no vale. Miren dónde está ahora, eso porque no sabe cómo es el juego-”. Aquí vemos que no sólo aparece la sanción, sino que también la situación se expone de modo **ejemplarizante**, reforzando las acciones esperables por el/la docente, orientando con su intervención a que los demás niños y niñas no desarrollen esas conductas. Podemos analizar que dichas intervenciones no fomentan el aprender a jugar con autonomía y emancipación, simplemente muestran supuestos recorridos lúdicos correctos desde la perspectiva del docente; los chicos no pueden desenvolver su modo lúdico en libertad, se deben someter a la visión ordenada y disciplinante del juego y del adulto.

No queremos decir que no debemos intervenir durante el desarrollo lúdico, sí creemos que podemos omitir la imposición, y analizar nuestras intervenciones teniendo en cuenta el punto de vista de los/as jugadores/as.

Sostenemos que las intervenciones que fundamenten razones, que expliquen aspectos sobre las acciones de los/as jugadores/as posibilitan a los/as jugadores/as construir conciencia sobre sus acciones, es decir, tener elementos para pensar su jugar. Es allí donde las intervenciones reflexivas se hacen necesarias: generar preguntas individuales o colectivas donde los/as niños/as puedan dar cuenta de sus acciones, volver a pensar en ellas y fundamentar sus posiciones, proveen de un modo lúdico propiamente elegido y donde la intervención docente es constructiva de aprendizajes significativos. Establecer momentos de discusión y debate entre los/as niños/as es empezar a construir democracia, es ejercerla. Es viabilizar que los jugadores dejen de ser participantes del juego estipulado externamente y comiencen a ser protagonistas del jugar, desarrollando situaciones lúdicas donde modo y forma se hacen presente de manera conjunta.

Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico

El presente apartado tiene como propósito aportar elementos para pensar en la construcción de una “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011, p. 206); en especial, sobre las intervenciones docentes que permiten el desarrollo del jugar desde un modo lúdico en el marco de las clases de educación física del nivel inicial.

Nuestra intención es propiciar el debate en el seno de la educación física infantil sobre los tipos de intervenciones docentes que podrían guiar nuestra tarea profesional, en relación al desarrollo de las reglas de jugar y la construcción de situaciones lúdicas.

Nos proponemos realizar un aporte a la problemática de la práctica pedagógica en el ámbito de la educación física y en particular sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar durante las clases de educación física. Por otra parte, deseamos compartir ciertas categorías conceptuales que permitan el debate y la discusión sobre la pertinencia de las mismas a los efectos de orientar investigaciones en el campo del juego y el jugar en la educación física.

Según Parlebas (2001, p. 173), la educación física es un campo no científico que convive con miradas multidisciplinares y que posee un alto desprestigio social y académico, que, sin embargo, puede inspirarse en resultados científicos y suscitar investigaciones.

Kirk (2010), revisa los posibles futuros de la educación física, afirmando la necesidad de repensar sus sentidos para no caer en la defunción del área como futuro visible.

He afirmado que en los 100 años aproximadamente que van desde la década de 1880 a las de 1990 sólo hubo un cambio en la idea de la idea de educación física: de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas (Kirk, 2010, p. 2).

Dando cuenta de tal afirmación, creemos que uno de los posibles presentes y futuros de la educación física es pensar en una revolución cultural lúdica. Es decir, tomar al jugar por jugar como eje temático en las clases de educación física y desde allí, posibilitar la

construcción de nueva cultura lúdica o ludomotriz (Parlebas, 2001), enseñando a aprender a jugar desprendido de los valores hegemónicos que posee el jugar de un modo no lúdico. Desde nuestra óptica, practicar una “idea de la idea de educación física” contrahegemónica y emancipadora es posibilitar la construcción y renovación del capital lúdico, permitiendo, a los/as educandos/as, construir formas de juego y modos de jugar, que se orienten hacia una emancipación de los valores hegemónicos.

Tomando a Rivero (2011), quien expresa que los docentes no sabemos cómo intervenir en el jugar por jugar como eje temático propio de la educación física, sostenemos que podemos dar aportes en tanto los tipos de intervenciones docentes que favorecen la construcción de situaciones lúdicas, donde la forma del juego y el modo lúdico se hacen indisociables.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones citadas (Pizzano y Gómez, 2003; Gómez, 2006, 2010 y 2011), hemos categorizado las intervenciones docentes que, a nuestro parecer, propician jugar de un modo lúdico, léase,

- Intervenciones como jugador/a experto/a
- Observación comunicativa.
- Intervención delegativa
- Intervención fundamentadora
- Intervención reflexiva
- Intervención deliberativa.

Si nos remitimos a la Educación Física propuesta para el Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires, observamos que se presenta como área curricular organizada alrededor de tres ejes referenciales: Corporeidad y Motricidad – Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar – Corporeidad en relación con el ambiente. En relación con este planteo curricular, nuestra investigación y su consecuente propuesta pedagógica, aborda el eje de Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar, donde se agrupan en dos núcleos

organizadores, un conjunto de contenidos, léase: la acción del jugar y los juegos, los cuales se interrelacionan.

A partir de los datos obtenidos en la investigación, se aportan elementos para reflexionar sobre cómo intervenir en la acción del jugar que manifiestan niñas y niños durante las clases de educación física, y sobre todo identificar cómo construyen las reglas en situaciones lúdicas los/as niños/as, es decir, cuando están jugando espontáneamente.

Del Diseño Curricular referenciado, se desprenden propósitos y contenidos específicos en relación a nuestra temática de investigación, que nos permiten vislumbrar la necesidad de generar conocimiento científico que posibilite a los/as docentes del área tener información relevante para pensar modos de intervención ante el binomio juego – jugar.

Rivero (2011) expresa que la relación entre el juego y la educación física se establece a partir de tres concepciones:

1. El juego como contenido a enseñar,
2. El juego como estrategia metodológica o,
3. El juego y el jugar como eje temático.

Creemos que el jugar por jugar necesita problematizarse e investigarse como objeto de estudio que aparece en las clases de educación física. Su análisis en profundidad posibilita dilucidar que allí suceden procesos de aprendizaje significativos, por lo que los docentes de educación física necesitamos conocer las formas adecuadas de intervenir.

Rivero (2011) expresa que el jugar por jugar tiene mucha presencia en las clases de educación física, pero se lo oculta y, además, los docentes desconocen cómo intervenir ante las situaciones espontáneas y emergentes.

Es necesario reconocer las formas más adecuadas de intervenir que permitan seguir jugando, desprendidas de la productividad educativa que se le solicita permanentemente al juego. No se puede intervenir de manera intuitiva, es necesario intervenir de forma adecuada, siempre reconociendo en la intervención una posición ideológica que, en nuestro caso, busca conocer modos de intervenciones democráticas y transformadoras, que como dijimos anteriormente y, tratando de no ser redundantes, permitan a los niños y

niñas jugar de un modo lúdico. Desde ésta perspectiva y en busca de una visión transformadora para el campo de la educación física, nos separamos del juego motor – con su intencionalidad de utilizarse como medio para el desarrollo motor- y nos posicionamos desde las situaciones lúdicas, a las cuales entendemos como aquellas instancias a las que un niño/a se involucra por placer, interés, necesidad o gusto, permitiéndole la asunción y construcción tanto de su modo lúdico, como de los elementos que configuran dicha práctica (forma de juego), interactuando o no con otros sujetos y donde la motricidad aparece como acción resolutive, propia del jugar que se juega. A partir de dicha definición conceptual, entendemos que, en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes insolubles, y que no pueden verse separadamente.

La situación lúdica, en las clases de educación física debe expresarse como un satisfactor del derecho de jugar, alejándonos de la perspectiva del juego motor con finalidad educativa, por un sentido emancipador del juego, donde el jugar sea lo primordial, y donde la forma sea parte del modo lúdico, es decir, donde los jugadores jueguen a construir cada situación con libertad de elección.

Las intervenciones docentes en el marco de la construcción del modo lúdico son necesarias de analizar, para dar orientaciones acerca de las acciones pedagógicas que los/as profesores de educación física podemos realizar durante las clases, desde una perspectiva sociocrítica que promueva emancipación, autonomía y creatividad. Insistimos en que las situaciones lúdicas son aquellas instancias que niñas y niños formulan, construyen y eligen jugar, configurando sus elementos estructurales (reglas, espacio, tiempo, materiales), e involucrando emociones. Dichas situaciones podrán ser de carácter individual o colectivo, pero siempre son entendidas como construcciones sociales y culturales, factibles de sufrir modificaciones según los modos de jugar.

Las situaciones lúdicas permiten “asumir también la *autoría* del conocimiento del objeto” (Freire, 2005, p. 119) posibilitando, por otra parte, la autonomía lúdica (Cesaro, Nella, y Viñes, 2008), es decir, aprender a decidir con responsabilidad a qué jugar, y jugar de un

modo lúdico (emancipatorio), ya que ello conlleva la no discriminación y la inclusión. Se aprende a jugar con valores diferentes a los dominantes. Cuando aparece la autonomía lúdica, es porque niños, niñas y docentes han podido posicionarse en otro lugar del saber jugar, se sabe jugar con otros, con otros valores, lo que impide la dominación de unos sobre otros y, sobre todo, la dominación del jugar compitiendo para ganar.

Nuestra idea, es contemplar el jugar, es decir, a la expresión del “estoy jugando” (Pavía, 2006),

Es allí donde la educación física puede volver a pensarse y reflexionar sobre sus acciones didácticas y, sobre todo, revisar los modos de intervención docente en relación con el jugar espontáneo.

Una primera modificación pertinente, es no decir en todo momento “vamos a jugar”, ya que esa debería ser una invitación muy seria y que realmente permita jugar, y no hacer tareas o jugar juegos tradicionales elegidos por los/as docentes. El concepto de situación lúdica es lo que Pavía (2008) expresa como propuesta “transparente”, siendo ésta una invitación en la que se reconoce que se participará con plena confianza y permiso, que allí se podrá jugar. Cuando el estilo docente promueve en el devenir de diferentes clases de educación física la posibilidad de jugar para el desarrollo de la autonomía del jugar, los niños reconocen ese espacio y tiempo, como un lugar “transparente” para poder jugar y lo asumen como tal.

Estableciendo al binomio juego – jugar como eje temático (Rivero, 2011, p. 81) de la educación física, consideramos que el mismo se encuentra constituido por dos núcleos de contenidos: forma de juego y modos de jugar (modo lúdico y no lúdico). El desafío de la educación física es propiciar la construcción de situaciones lúdicas, donde la forma de juego y el modo lúdico se unen conformando, valga la redundancia, una situación lúdica emancipatoria, decimos emancipatoria ya que el modo lúdico implica valores contrahegemónicos por los cuales se arma la forma y el modo de jugar. La situación lúdica se separa de la lógica reproductivista de jugar por algo, de jugar a ganar y a no perder. Existe el juego cuando los jugadores se involucran en él y existe una situación

lúdica cuando los jugadores eligen voluntariamente la forma del juego y el modo de jugarla es de modo lúdico.

Buscando pensar una didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico, creemos que los tipos de tareas no definidas tipo I (Blázquez Sánchez, 1982), los juegos libremente creados (Gómez e Incarbone, 2001), y las situaciones didácticas no competitivas y sin institucionalizar (Parlebas, 2001) se acercan a la posibilidad de permitir la aparición de situaciones lúdicas, aunque cabe aclarar que cuando hablamos de situaciones lúdicas, no podemos contemplarlas ni como una tarea ni como un juego de ejercitación (Rivero, 2011, p. 76). Es pertinente pensar que para la aparición de situaciones lúdicas es necesario autonomía, exploración y emancipación; sin dichos elementos, la construcción del modo lúdico es imposible. En todo caso no se estaría jugando, simplemente se estarían desarrollando tareas que poco tienen que ver con el jugar. Tal vez, sólo tengan que ver con repetir estructuras y formas de juego en donde los jugadores no son protagonistas, sino meros practicantes que se adaptan a los tipos de consignas y tareas, que muchas veces se enmascaran como juegos, utilizando al juego como estrategia didáctica para enseñar otras cosas más importantes.

Para nosotros, el juego (forma del juego) y el jugar (modos de jugar) son contenidos en sí mismos, y cuando queremos desarrollarlos en conjunto, no podemos pensarlo como estrategia didáctica, ya que es faltarles el respeto. Afirmamos, que las técnicas de enseñanza por creatividad o centrada en la producción (Gómez, 2001) y los estilos de enseñanza que promueven la creatividad (Contreras Jordán, 1998) exponen ciertas condiciones iniciales para la aparición del eje juego - jugar, y por ello, las situaciones lúdicas. Hay que tener en cuenta que no sólo es disponer de los materiales y de los espacios propicios para su aparición, sino un entendimiento por parte de los niños y niñas de que en la clase de educación física se puede jugar. Para ello es necesario “operar un corrimiento sobre el rol docente asignado desde un estereotipo convencional” (Díaz, 2006, p. 72), en este caso un corrimiento pedagógico, pasar de ser docente a ser

jugador/a experto/a, legitimando dicha posición como una acción pedagógica pertinente para permitir jugar en las clases de educación física.

No sólo es la disposición espacial, de tiempo y materiales, pensada como estrategia didáctica, la que posibilita el despliegue de instancias de juego espontáneas, sino que es necesaria una actitud docente que invite a desplegar modos de jugar y formas de juego, exponiendo interacciones dialógicas que demuestren que allí en la clase está permitido jugar, y no sólo permitido jugar a aquello que el docente dice y regula, sino que se puede jugar de manera “transparente” (Pavía, 2008, p. 35).

Sostenemos que la bibliografía existente en la literatura específica de educación física no ha dado respuestas en cuanto a categorizaciones de modos de intervención sobre el juego y el jugar y, menos aún, sobre modos de intervención desde un posicionamiento democrático y emancipador. ¿Cómo guiar el proceso de construcción de las situaciones lúdicas que se originan en las clases de educación física?

Creemos que toda intervención podría tener el anhelo de incluirse en el jugar con la intención de mezclarse, de investigar lo que ocurre en la situación lúdica, para discutir, deliberar, reflexionar o mediar, con una orientación de la práctica pedagógica que posibilite a niñas y niños ser protagonistas del jugar y de la creación de los juegos y, no meros participantes de contextos lúdicos externos a los jugadores, es decir, posibilitar la construcción de la autonomía lúdica, comprendiendo que “la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2005, p. 103). Siguiendo al autor, es obligación del adulto constituirse como asesor/a del niño/a para que pueda fundamentar y anticipar consecuencias de la toma de decisiones.

Hemos observado, también, que cuando los/as jugadores/as han asumido el modo lúdico, es decir, se han emancipado de los valores hegemónicos por los cuales se acostumbra a jugar, los mismos pueden tomar una proposición lúdica proveniente del docente como una imposición, abandonando la situación lúdica asumida. Por tanto, creemos que la

intervención debe ser analizada y, sobre todo, forjarse desde una posición de jugador/a (corrimiento del rol docente) y que los/as jugadores la puedan reconocer como tal.

De esa forma, el/la docente que se involucra y se incluye en el jugar con otros, percibiendo los intereses de los jugadores en la situación lúdica que es compartida en planos de igualdad, y utilizando la observación comunicativa crítica, interviene desde la propuesta y no desde la imposición.

Retomando la importancia del saber enseñar a jugar de un modo lúdico, son Nella y Taladriz (2009) y Nella (2011) quienes aportan ideas sobre las intervenciones en el jugar en educación física. Nella y Taladriz (2009, p. 34) parten de que la educación física “no sólo enseñaría el significado y sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que ser un “buen” jugador significa”. A su vez, aportan la necesidad de proponer **intervenciones reflexivas** ya que éstas posibilitan a los jugadores/as tomar conciencia de sus maneras de jugar, siendo un “dispositivo que permite un sutil examen de conciencia” (Nella y Taladriz, 2009, p. 37). Podemos agregar que las preguntas: ¿Qué somos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo están jugando? ¿A qué están jugando? o ¿Cómo se juega?, serían preguntas reflexivas que permiten dar cuenta sobre la situación lúdica y, en particular, sobre los modos de jugar y la forma del juego. Por consiguiente, las intervenciones reflexivas colaboran en la construcción de la autonomía lúdica, ya que permiten asumir esa autonomía con conciencia, dando cuenta de la toma de decisiones que se van realizando cuando se está jugando.

Partiendo que la educación es una forma de intervenir en el mundo y que la misma nunca es neutra, es siempre ideológica (Freire, 2005) y para sistematizar lo tratado anteriormente, ampliaremos el análisis de las intervenciones docentes que propician el desarrollo del modo lúdico:

Observación comunicativa crítica: implica una mirada atenta de la situación lúdica y la disponibilidad para el diálogo. Necesita de la competencia de saber escuchar a los/as jugadores/as, generando un diálogo entre lo que saben los/as jugadores/as y aquello que

conoce el docente como jugador/a experto/a. Allí se dialogan aspectos concernientes a la forma del juego y a los modos de jugar, y en particular, el/la docente abre el diálogo sobre las acciones y decisiones que impiden el desarrollo del modo lúdico. Lo expresado anteriormente contempla que desde la observación comunicativa crítica el/la docente debe impedir la intromisión o imposiciones desde una visión instructiva tradicional, es decir, que la intervención siempre se forja desde entenderse como un/a jugador/a experto/a, y que cada acción comunicativa debe ser interpretada por los/as jugadores/as como propuestas no impositivas, sino invitaciones que permitan seguir jugando de un modo lúdico. Esa posición docente conlleva que la palabra del docente no es la más importante, sino que es una más (como jugador/a experto/a), que puede no ser tomada en cuenta o bien discutida. Éste tipo de intervención comporta ponerse en el lugar de jugador/a experto/a, con posicionamiento ideológico emancipador, que observando y dialogando con otros/as jugadores/as construyen situaciones lúdicas. “Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (Freire, 2005:130). La observación comunicativa crítica como intervención para permitir jugar de un modo lúdico, se hace realidad a partir del corrimiento de ser docente a ser jugador/a, siendo un jugar con saberes lúdicos, pero que respeta la autonomía y dignidad de los/as otros jugadores/as, y que, como sujetos dialógicos, pueden conversar sobre las instancias de juego desde un plano de igualdad, es decir, reconociéndose como jugadores y que desde allí se inicia, continua y finaliza todo diálogo.

Intervención delegativa: El docente reconociendo una situación de juego / lúdica constituida por un niño o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, les solicita a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.

Éste tipo de intervención docente se asocia al concepto de enseñanza recíproca (Contreras Jordán, 1998), pero corriéndose del sentido correctivo técnico que tradicionalmente posee la misma, ya que tiene su historicidad en el análisis de acciones deportivas. Debe respetar el principio de permitir que los educandos/as puedan enseñarse entre sí, socializando sus saberes. Asimismo, toma elementos de la microenseñanza (Contreras Jordán, 1998) en tanto que habilita a que aquellos jugadores que han organizado y propuesto una situación lúdica la socialicen hacia otros niños y niñas no involucrados en dicha instancia de juego. Durante el proceder de la construcción y asunción de las situaciones lúdicas, por parte de los niños y niñas, el/la docente, reconociéndolas, habilita a que aquellos le enseñen, con sentido de invitación, una situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma.

Intervención como jugador/a experto/a: éste tipo de intervención toma tres posibles direcciones:

- Elaborar, personalmente, situaciones lúdicas en las que puedan incluirse otros jugadores/as (educandos/as). Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse a la situación lúdica que el docente ha asumido como jugador/a.
- Participar de situaciones lúdicas elaboradas por los/as niños/as expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición. Aceptar invitaciones a jugar por parte de otros jugadores.
- Invitar o proponer desarrollar juegos tradicionales, sin la obligación de la participación por parte de los/as niños/as.

“(…) un “experto” será aquél que pueda combinar situaciones o inventar una nueva, pero no por falta de conocimiento de la forma del juego, sino porque el contenido es tan conocido que le permite desligarse del objeto” (Nella, 2011, p. 39). Al involucrarse a jugar de forma transparente como jugador/a experto/a, el/la docente participa en la co-

construcción de las reglas del jugar, constituyendo marcos normativos del jugar propios de los intereses, deseos y necesidades de los jugadores/as involucrados en la instancia reconocida como juego. Es por ello, que el jugador/a experto/a no impone reglas externas a los jugadores, sino que juega con sus saberes aprendidos y los expresa en un plano de igualdad con los niños y niñas, no exponiendo reglas externas que impiden el sostenimiento del jugar elegido.

Por su parte, Sarlé (2001) expone que frente al juego existen dos actitudes de los docentes, una, la disponibilidad hacia el juego y, la segunda, la observación del juego. Manifiesta la necesidad de intervenir desde adentro del juego o desde afuera, en ésta última intervención, más orientada a la función de explicar los formatos de juego; pero uno de los puntos trascendentales es la de la intervención del maestro/a como jugador/a. En relación con ello, expresa que “el maestro va interviniendo en el juego como un jugador más (...)” (Sarlé, 2001, p. 175), amplía su consideración expresando que durante el desarrollo del juego y a medida que el maestro juega, los niños lo van reconociendo como un jugador más y, además, afirma que la “incorporación del maestro en el juego no impide que éste cumpla, simultáneamente, otras tareas y que los niños diferencien ambas funciones” (Sarlé, 2001:195); es decir, es jugador/a experto/a que se involucra en las situaciones lúdicas jugando o proponiendo las propias, también es docente, entre otras cosas, porque juega. La intervención como jugador/a experto/a no es tan sencilla, entre otras cosas, porque hay que tener disponibilidad para jugar, y, por otro lado, porque hay que saber jugar, sobre todo, de un modo lúdico. En algunas ocasiones se piensa que la intervención como jugador/a experto/a es enseñar el juego, es decir, la forma del juego, su formato, queremos decir que se confunde ser jugador/a experto/a con saber explicar o reorganizar juegos. Desde nuestra óptica, el/la jugador/a experto/a interviene jugando de un modo lúdico y por su participación como un/a jugador/a más podrá enseñar a jugar de ese modo particular.

Intervención fundamentadora: se exponen razones que permiten jugar de un modo lúdico.

Intervención reflexiva: se solicita la revisión, procurando la toma de conciencia del modo de jugar (en particular del modo no lúdico) y sobre la forma del juego.

Intervención deliberativa: habilita la discusión sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica.

Hoy la premisa renovada es “aprender a enseñar a jugar”, una premisa que, aun en su sencillez, obliga a los profesionales de la Educación Física a asumir el desafío no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico (Pavía, 2008, p. 14).

Pensar las maneras de intervenir para permitir jugar de un modo lúdico, es una acción político – pedagógica que los docentes de educación física necesitamos reflexionar y seguir investigando.

Evaluar los aprendizajes en la educación física del nivel inicial ¿cómo evaluar aquello que no es objetivable?

Sostenemos que la educación física en el nivel inicial está atravesando un cambio paradigmático, es decir, de estar centrada desde los años 80 y 90 en la psicomotricidad, vemos un corrimiento, tal vez, un retorno a mirar los aspectos relacionados con el juego y el jugar. Tradicionalmente, la educación física en el nivel inicial ha tratado de brindar información respecto a los estadios evolutivos en relación a las habilidades motrices (González y Gómez, 1982; Gómez e Incarbone, 1994; Zebi, 2000; Incarbone, 2002; González y Da Silva Valer, 2002, Scarcini, 2012) y los esquemas corporales (Aznar Oro et al, 2001). En primer lugar, nos parece más apropiado hablar de acciones motrices (Parlebas, 2001), dado que el concepto de habilidad es mucho más subjetivo y se relaciona con la capacidad de poner en juego acciones motrices a ser desarrolladas en juegos o tareas definidas, no definidas o semidefinidas (Blázquez Sánchez, 1986). En la actualidad, seguimos observando criterios de evaluación utilizados por los/as docentes de educación física centrados en dar una devolución acerca del desarrollo motor de cada niño y niña que realiza clases de educación física. Sin desconocer que dicha información es válida y pertinente, también observamos que a los mismos docentes les preocupan aspectos sociales que se visualizan en situaciones de juego, es decir, se preocupan por aspectos relacionados con los modos de jugar (Rivero, 2011) y, en particular, sobre aspectos de modos de manifestarse por parte de los/as niños/as en episodios de conflicto (Gómez, 2011). Claro que dichas preocupaciones tienen la dificultad de que los/as docentes no cuentan con la adecuada capacitación para poder evaluar dichos aspectos, no quedando registrados en informes u otra documentación.

En el presente escrito, intentaremos pensar y reflexionar sobre cómo evaluar los aspectos concernientes a los modos de jugar que se desenvuelven en las clases de educación física. Asimismo, creemos que no puede existir un único momento de evaluación, generalmente a mitad y fin de año, como dando cuenta sobre los procesos de

aprendizaje que han desarrollado los niños y niñas. Sostenemos que pueden aparecer otros modos de presentar información hacia la comunidad educativa; por ejemplo, usando las nuevas tecnologías como son las cámaras digitales, donde pueden exponerse aquellas situaciones de juego que niños y niñas van vivenciando, elaborando y experimentando durante las clases. Las mismas pueden ser expuestas en carteleras o en las propias carpetas de cada niño/a ¿no es una manera de poder conocer qué hacen y cómo lo hacen? De seguro, las imágenes llevarán a nuevas preguntas, a querer indagar, tal vez posibilite que los padres se interioricen sobre lo que se desarrolla en las clases, pudiendo tener acceso directo a ver a sus hijos en acción y no sólo esperar un informe descriptivo en un período de tiempo.

Al analizar algunos informes podemos reflexionar sobre dos aspectos. Se vislumbra una perspectiva de evaluación objetiva, casi como que el docente no puede dar su opinión, sino simplemente informar y en la mayoría de esos informes aparecen indicadores de evaluación que son muy amplios, veamos un ejemplo:

Desarrollo motor	Logrado	En proceso	Aun no logrado
Salta con dos pies desde varias alturas			
Salta con un pie			
Lanza y atrapa objetos con dos manos			
Patea sin perder el equilibrio			
Corre esquivando obstáculos			
Acopla la carrera con el salto			
Patea pelotas de volea			
Realiza pases y recepciones con compañeros			
Combina varias capacidades motrices			
Alterna saltos en un pie y en dos			

Coordina pegarle a una pelota de aire o que rueda por el piso sin frenarla			
Corre cambiando de direcciones			
Driblea pelotas con una mano			
Salta la soga en forma rítmica			
Trepa y se suspende desde sogas y columpios			

Es interesante dar a conocer aspectos referidos al desarrollo motor de cada niño/a, aquello que ponemos en revisión son los valores de logrado – aun no logrado – en proceso. Por una parte, todos siempre estamos en proceso de aprendizaje permanentemente, y, por otro lado, éste tipo de formatos lleva a la comparación, en el nivel inicial, no entre pares, pero sí entre los adultos con respecto a sus hijos/as. No siempre sucede, pero puede suceder y la idea de la evaluación formativa es la no comparación, pero sí el acceso a tener información que permita conocer que va sucediendo en los procesos de aprendizaje, en este caso en particular en la educación física.

Al respecto del desarrollo motor, creemos que es importante revisar los trabajos de Rigal (2006) quien realiza una descripción en los estadios evolutivos de los patrones motrices que pueden ser retomados para indicar en cuál se encuentra cada niño/a, sin dar un *juicio de valor*, sino simplemente describir e informar, sobre aspectos que pueden modificarse muy rápidamente y en cualquier momento, y hasta tal vez los niños no los desarrollen en las clases de educación física porque el clima de la clase no los orienta a su manifestación.

Claro que éste posicionamiento está estrictamente relacionado con planificaciones rígidas en donde se seleccionan como contenidos *las habilidades motrices*, visualizándose innumerables propuestas de tareas (definidas o semi definidas) que dan respuesta a una ejercitación de las mismas. Todavía se visualizan planificaciones centradas en una sola

habilidad motriz, mejor dicho, acción motriz, y en consecuencia una batería de ejercitaciones que los niños/as van “*trabajando*”. Desde el paradigma de la complejidad (corporeidad-motricidad) éste tipo de clases no dan respuesta, es decir, en muchas ocasiones pensamos que estamos haciendo un tipo de clase que contempla a los niños y niñas en todas sus dimensiones, pero luego nuestras propuestas de enseñanza son cerradas, de imitación o conducción directa, y evaluamos en consecuencia. También cabe retomar la idea de que la bibliografía específica del área y los imaginarios sociales que poseen directivos, maestras y padres respecto a la educación física están estrictamente relacionados con la idea de la idea que la educación física debe formar deportistas y desarrollar técnicas corporales adecuadas (Kirk, 2010).

Tratando de separarnos de la historicidad de la educación física intencionada en describir comportamientos motrices, nos orientamos a empezar a pensar cómo evaluar aspectos subjetivos que se dan en el juego y el jugar durante las clases. ¿Cómo evaluar algo tan subjetivo, algo tan flexible? Una primera opinión es que la subjetividad siempre está, porque la visión particular de los docentes es subjetiva, simplemente hay que hacerse cargo y convivir con ello. Si vamos a evaluar aspectos subjetivos lo haremos desde nuestra subjetividad, de nuestra opinión que tiene un trasfondo ideológico, político y conceptual. Al analizar al juego y al jugar, aquí nos hacemos cargo que lo analizamos desde la perspectiva de los jugadores (Pavía, 2006, Rivero, 2011), es decir no es una posición inocente, es un anclaje teórico interesado en visualizar los aspectos lábiles de los modos de jugar. Pavía (2006, 2009, 2011) expone en sus trabajos dos categorías conceptuales las cuales denomina formas de juego y modos de jugar. Aquí nos detendremos en los aspectos concernientes a los modos de jugar. Creemos que cada niño/a tiene un modo particular de sumarse a una instancia reconocida como juego, y esos modos pueden ser dos: modo lúdico y modo no lúdico, claro que cada niño/a tiene sus modos de expresarlos, y no son categorías cerradas como ya las hemos analizado en apartados anteriores.

Al reflexionar sobre los modos de jugar, los docentes pueden preguntarse: ¿Cómo juega Juan? ¿Qué hace mientras juega? ¿Inventa situaciones de juego? ¿Juega simbolizando personajes, cuáles, por qué elije esos personajes y no otros? ¿Cómo juega con sus compañeros, con quiénes elije jugar, por qué? ¿Al jugar presta los materiales didácticos? ¿Compite? ¿Excluye a otros niños/as de las situaciones de juego? ¿Interrumpe el jugar de otros? ¿Domina a otros/as niños/as imponiendo las formas de juego?

Debemos señalar, sin embargo, que, para la aparición de estos interrogantes, es necesario que en las clases se permita jugar, ya que en estructuras cerradas de dinámicas de clases donde aparecen únicamente consignas establecidas por los docentes, lo anterior no aparece, o si aparece, es reprimido y no observado, por defecto de la formación docente inicial. Por tanto, para ver los modos de jugar es necesario que se establezca un *encuentro* entre los docentes y los/as niños/as, donde a partir de las orientaciones verbales y la organización adecuada de los espacios y materiales, se va estableciendo un clima donde se identifica que en la clase se puede jugar de manera transparente, es decir, de verdad.

Valentín participa de las clases con alegría y en forma activa. Suele jugar en forma solitaria. Lleva adelante diferentes acciones motrices de acuerdo a su edad. Aun le cuesta compartir y cuidarse y cuidar de los demás, resolviendo los conflictos que se presentan de manera inadecuada.

Agustín participa de las clases con mucho entusiasmo y alegría. Disfruta de las mismas llevando a cabo juegos simbólicos con mucha creatividad, inventando personajes y situaciones ficticias que comparte con sus pares y profesor, generando en varias ocasiones posibilidades de juego grupal. Explora constantemente posibilidades motrices que construyen un desarrollo motor acorde a su edad.

Josefina comenzó el año pudiendo jugar solo con la presencia y ayuda de Floriana, con el correr de las clases logró hacerlo en forma autónoma. Aun se muestra algo tímida con el profesor. Aunque poco a poco el vínculo de confianza necesario para jugar se va

afianzando. Lleva a cabo diferentes acciones motrices que constituyen un desarrollo motor acorde a su edad. Prefiere jugar con bloques blandos y pelotas con los que suele llevar adelante juegos de lanzamientos junto a algunos de sus compañeros.

Aquí podemos visualizar informes totalmente subjetivos pero que demuestran un alto compromiso de observación permanente por parte del docente. Al mismo tiempo, puede comprenderse un posicionamiento conceptual, es decir, que los indicadores de evaluación se organizan en virtud del marco teórico que subyace en las propuestas de enseñanza; por tanto, el informe no es inocente y al mismo tiempo es objetivo porque se informa desde un posicionamiento paradigmático.

A continuación, proponemos algunos indicios o indicadores de los modos de jugar, desde los cuales luego puede informarse como juegan los niños y niñas.

Los modos de jugar:

Modo lúdico: aquellas acciones que realizan los/as jugadores/as para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos. Existen jugadores que invitan o sorprenden a otros para iniciar la situación de juego, y otros que se incorporan a la propuesta. Para entender el modo lúdico de jugar es posible que niños y niñas demuestren con expresiones verbales o no verbales los siguientes indicios:

- No interesa el resultado, se juega sin competir
- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige (Corbera, 2011).
- Ausencia de discriminación y dominación.
- Gestos de alegría: risas – abrazos – gritos – exclamaciones
- Permiso para explorar, descubrirse, experimentar, curiosear sin temor a equivocarse
- Confianza en que nada malo va a pasar (a uno mismo y a los otros jugadores/as)

- Micro – acuerdos constantes (reiteradas negociaciones, incluso sobre las reglas)
- Aparición de la expresión “estoy jugando” “estamos jugando” “es un juego”.

Modo no lúdico: aquellas acciones de los/as jugadores/as que implican adecuarse a las propuestas de juego y jugarlas con valores hegemónicos.

- Apostar
- Hacer trampa
- Competir, interés en el resultado, antes, durante y después de jugar.
- Aparece la comparación entre los jugadores.
- Discriminaciones y exclusiones (no dejar jugar a otros)
- Intentar sobresalir sobre los/as demás jugadores/as, mostrando o haciendo relucir acciones individuales sin actitud o sentido colaborativo.
- No permitir las micro negociaciones sobre las reglas del juego y el sentido del jugar (reglas heterónomas e inmodificables).
- Enojarse con las acciones de juego de otros/as jugadores/as.
- Echar culpa a otro cuando algo no sale. No reconocer errores propios.
- Abandonar el juego de manera deliberada.

¿Por qué nos interesa evaluar los modos de jugar? Porque creemos que la educación física tiene la tarea básica, indispensable, de enseñar a jugar activamente y, en particular, enseñar a jugar de un modo lúdico. Por supuesto, hay que revisar qué entendemos por juego y por jugar. En algunos informes vemos criterios como:

¿Respetar las reglas? Aduciendo que los/s niños/as deben respetar las reglas de las situaciones de juego. A nuestro entender, esto no permite la aparición del modo lúdico, dado que una de las características es aprender a proponer reglas y puntos de vista sobre cómo se jugará. Si un niño toma la apariencia de un personaje simbólico ¿el mismo no establece reglas? ¿Cuáles son esas reglas? ¿Qué puede y no puede hacer ese personaje? ¿Cómo lo podemos saber? Creemos que preguntádoselo al propio jugador.

¿Y si cambia alguna regla? ¿Cuál es el problema si el juego es de él? ¿Entonces ni siquiera respeta sus propias reglas? Desde nuestra óptica, decimos que ese niño tiene autonomía lúdica porque toma propias decisiones sin necesidad de que la autoridad adulta le imponga qué reglas debe cumplir para “jugar”.

¿Adquirió comportamientos básicos del cuidado de sí y de los otros, en las acciones ludomotrices? Qué se entiende como comportamiento básico del cuidado de sí y de los otros, particularmente en las acciones donde la dimensión corporal está altamente comprometida, no está claramente definido. Es aquí cuando vemos que muchos criterios de evaluación carecen de indicadores, o los mismos sólo se responden con sí o con no, sin brindar información pertinente.

Algunos de los criterios más interesantes son **frente a la tarea:**

¿Comprende las consignas? ¿Responde a normas establecidas? ¿Mantiene la atención durante la actividad? Tal vez lo que haya que revisar es cómo nos comunicamos o bien si nos pasamos gran parte de la clase explicitando todo aquello que deben hacer y, por ende, el jugar no aparece nunca. Sí nos parece interesante preguntarnos a qué juega espontáneamente, qué situaciones de juego crea o inventa, porque desde sus emergentes podemos ayudarlos a vivenciar otras experiencias de juego o ayudarlos a que otros/as se incluyan a jugar sus instancias de juego y, al mismo tiempo, que reflexionen sobre los riesgos de accidentes latentes.

Como dijimos antes, si hay tareas no hay juego, por tanto, no hay coherencia en ver si durante el jugar se responde a las consignas, porque las mismas no deberían aparecer, ya que lo que se está haciendo es jugar desprendido de indicaciones, pero no de comunicaciones entre los/as jugadores/as.

¿Tiene hábitos de higiene y orden? Podemos ver, cuando surgen este tipo de interrogantes, cómo algunos de los criterios de evaluación retrogradan a una perspectiva de la educación física ordenativa de los cuerpos, aunque también cabe destacar que cuando los docentes dicen que evalúan, se distancian de éstos aspectos. Sin embargo, a

los efectos informativos vuelven a aparecer tradicionalismos como ser limpios y ordenados. ¿Desde una perspectiva crítica, serían criterios para orientar la evaluación?

Algunas ideas finales en este inicio de compartir pensamientos sueltos

La clase de educación física no puede ser pensada **para** los niños y niñas, sino que debe planificarse **con** ellos.

Para construir clases con los niños y niñas (educandos) debemos romper estructuras o matrices verticalistas, autoritarias, basadas en el control, el orden, el disciplinamiento corporal, dejando de lado las amenazas, sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, investigador, forjado desde los valores de la humildad, el respeto (reconocimiento), y la libertad de expresión para el logro de la emancipación y autonomía colectiva.

Enmarcando la propuesta pedagógica, el marco referencial es una práctica docente crítica, reflexiva y fundamentada desde el constructivismo; y es a partir de este enfoque donde niños y niñas ponen en juego su propia imaginación, intereses, anhelos, sueños, gustos y necesidades, constituyéndose como los generadores de su propio aprendizaje, percibido y vivenciado desde y a través de su motricidad. Desde este enfoque integral, nos proponemos trabajar el proceso creativo de las situaciones lúdicas, las cuales no se configuran igualmente que los juegos estructurados por su lógica interna expuesta y determinada arbitrariamente por el educador o la ideología cultural dominante.

Esta postura desmitifica la irreal y absurda división de una clase tradicional (entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma), demostrando que, si nos posicionamos como posibilitadores del aprendizaje, no es necesario organizar el quehacer de los niños en parcelas de tiempo, sino en comprender los momentos afectivos, emocionales, de dudas y perspectivas que el grupo va manifestando en el transcurso de la clase.

Por esta razón, el docente se ubica como guía y acompañante del grupo, pregonando la posibilidad del diálogo interactivo y afectivo vincular, ubicado en un rol democrático, no

autoritario, pero tampoco espontaneísta, ya que “el ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posturas autoritarias” (Freire, 2002, p. 94-95).

Desde nuestra perspectiva la clase podría tener las siguientes características:

- ✓ La clase no debe tener necesariamente tres partes u otra estructuración taxativa.
- ✓ Prioriza el actuar con y desde los emergentes (inédito viable).
- ✓ Posibilita la aparición de propuestas de juego. No las impone.
- ✓ Crea situaciones de juego (potencialmente lúdicas).
- ✓ Recurre a diversas propuestas de enseñanza. Heterogeneidad vs. Homogeneidad. No es obligación que los niños y niñas desarrollen las mismas propuestas de enseñanza y al mismo tiempo.
- ✓ Genera la opcionalidad y la toma de decisión en relación a la construcción de la motricidad.
- ✓ Se basa en estrategias constructivistas.
- ✓ Permite a los/as niños/as la exploración para la adquisición de diferentes estrategias de resolución de problemas, posibilitando el descubrimiento.

Son tiempos de comenzar a accionar profesionalmente desde un enfoque pedagógico abierto y flexible, que otorgue lugar a las ideas, propuestas y sugerencias de los propios protagonistas de la clase de educación física, que no son otros que los propios niños y niñas. Y esto es lo que debe constituir la base de la planificación.

¿Cómo planificar desde una perspectiva integral en el Nivel Inicial?

Veamos a continuación, utilizando la estrategia de análisis de casos, una propuesta de planificación anual de educación física para el nivel inicial y una experiencia de clase.

Caso I

Profesor: Ventura Juan Pablo

Escuela Nivel Inicial 453 El Hoyo (Chubut)

Encuadre pedagógico

Entendiendo la educación física como una práctica social y pedagógica; afirmamos que tiene un compromiso político ineludible, pues es un área curricular constructora de subjetividades a partir de la conquista placentera de dichas prácticas.

Dentro de las múltiples posibilidades y significados que se pueden asumir desde la cultura física en la sociedad, importa identificar, seleccionar y trabajar con aquellos contenidos de la educación física portadores de significados socialmente válidos, desde una perspectiva pedagógica comprometida con la democratización de los sujetos, la clase, la escuela, la sociedad y la cultura.

La importancia del juego y el jugar en las clases de educación física:

La emoción en el juego radica en la participación de un reto voluntariamente aceptado, también presente en las acciones cotidianas, sólo que en el juego el jugador tiene la tranquilizadora sensación de que nada malo puede pasar (Pavía, 2009), ya que en él se puede explorar sensaciones y emociones tranquilamente, sabiendo que la situación es ficticia y donde es posible acordar reglas que permitan prolongar esta tranquilidad. De

esta manera, se permite el ejercicio de la imaginación, la improvisación, la invención y la expresión creadora.

Cuando los niños y niñas (como jugadores/as) saben que lo que realizan posee significatividad, que es de ellos, deja de ser juego y se constituye como situaciones lúdicas

(...) a las cuales entendemos como aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la asunción y construcción tanto de su modo lúdico, como de los elementos que configuran dicha práctica (forma de juego), interactuando o no con otros sujetos. A partir de dicha definición conceptual entendemos que, en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes insolubles, y que no pueden verse separadamente. La misma en las clases de educación física se expresa como un satisfactor del derecho de jugar” (Gómez, 2013, p. 22), ya que pasa a ser un medio ante un fin (se subordina el juego frente a un fin).

Por consiguiente, la perspectiva de las clases se orienta a disponer las posibilidades para que los niños y niñas pueden crear, elaborar y experimentar situaciones de juego y que dado las intervenciones del docente puedan constituirse como lúdicas, es decir, enseñarles a niños/as a jugar de un modo lúdico.

Propuesta de clases

Las clases deberán facilitar y propiciar un espacio de “encuentro entre los docentes, niños y niñas, donde a partir de las orientaciones verbales y organización de los espacios y materiales, se va estableciendo un clima donde se identifica que en la clase se podrá jugar de manera transparente” (Gómez, 2013, p. 6), donde se puedan poner exponer sus experiencias de juego conocidas, también crear nuevas y analizar los modos de jugar.

Ofrecer propuestas para apropiarse de saberes necesarios para la construcción de vínculo, mejor relación con su cuerpo en el entorno social y cultural al que pertenecen.

Una propuesta en la que los/as niños/as puedan elegir con qué y quién jugar y así crear lugares de juego entendidos como “los sitios que cada niño/a o grupo elige para desarrollar las propuestas de juego (potencialmente lúdicas)” (Gómez, 2013, p. 9).

De esta manera, se permite la inclusión de otros con deseos y voluntades propias, a través de la negociación y acuerdo de reglas y con conductas de comunicación, cooperación y oposición. Así, se generan espacios realmente democráticos donde se acuerda, discute, propone y sobre todas las cosas se respeta la diversidad de intereses.

Observaciones:

Los contenidos no están cronológicamente organizados ya que se trabajan simultáneamente, acrecentando la dificultad de los problemas motrices y vinculares a resolver.

Por otro lado, el clima y la falta de espacio adecuado para desarrollar las clases, condicionan las actividades que se pueden realizar y hacen organizar los contenidos de acuerdo a las condiciones disponibles y a los elementos que allí se pueden utilizar. Ejemplo: en la época invernal predominan los juegos y las actividades que no reclaman muchos desplazamientos, sino pequeños recorridos para la resolución de situaciones motrices, tareas definidas o semidefinidas con acento en los apoyos y la exploración de acciones corporales segmentarias, actividades de tracción y empuje, de equilibrio, de saltos y otras acciones motrices. En cambio, cuando el clima lo permite, el acento está puesto en actividades con pelotas, en juegos tradicionales de persecución planteados desde el modo lúdico y en la invención de situaciones de juego en pequeños grupos con una amplia disposición de materiales, para luego de unas clases poder mostrárselo a otros niños y jugar conjuntamente.

Propósitos

Que al finalizar el año los/as alumnos/as hayan tenido la posibilidad de:

- Vivenciar diversas situaciones de juego que le permitan crear y expresarse libremente a través de prácticas corporales y motrices en relación con otros, con el medio y con objetos que hay en el espacio.
- Participar en situaciones lúdicas, creando y aceptando en forma conjunta, reglas que apunten al jugar con otros.
- Vivenciar diversas posibilidades de acciones motrices creando, explorando, curioseando y expresando la propia motricidad.
- Estar en un medio distinto al habitual, poniendo en práctica saberes que le permitan la resolución de problemas que posibiliten la construcción de nuevos aprendizajes.
- Vivenciar situaciones que le permitan una mayor disponibilidad corporal, en un marco de creciente autonomía, seguridad, confianza y placer por la actividad física.
- Tratar de realizar lo anteriormente expuesto:
 - Poniendo en práctica los saberes adquiridos en un marco de valoración por los demás y por el entorno.
 - Apropiarse de conocimientos y actitudes para la construcción de una relación apropiada con su cuerpo; con los otros y en el marco de la sociedad a la que pertenecen.

Contenidos

Eje: Juego y jugar

- Cooperación y participación en los juegos.
- Juegos grupales e individuales.
- Juego simbólico o de apariencia.
- Invención de situaciones lúdicas. Acuerdos para el armado de situaciones de juego.
- Reconocimiento y valoración del compañero/a como para el armado de situaciones de juego y resolución de situaciones motrices.
- Recuperación y resignificación de juegos tradicionales.
- Modos de jugar: con intencionalidad lúdica y no lúdica.
- Elaboración y comprensión de las reglas del jugar. Acuerdos de reglas por parte de los/as niños/as.
- Aprender a jugar colaborativamente con los/as compañeros/as. Exploración de formas de ayuda y cuidado entre compañeros.

Eje 2: Disponibilidad corporal

- Reconocimiento y resolución de situaciones motrices que favorezcan la construcción de la propia motricidad.
- El espacio del cuerpo. El espacio próximo. El espacio total, El espacio parcial. Nociones (Adelante, atrás, adentro y afuera) en combinación con distintos tipos de desplazamientos.
- Reconocimiento de las distintas partes del cuerpo en reposo y en actividad. Construcción del esquema corporal.
- Reconocimiento de los cambios corporales en estado de reposo y actividad (ritmos cardiacos, respiración, temperatura).
- Acciones motoras (saltar, correr, reptar, transportar, empujar, patear, girar, lanzar, recibir, pasar, rolidos, roles, trepar, suspenderse, equilibrio, balancearse otras)
- Exploración de acciones motrices con distintos objetos o materiales didácticos y descubrimiento de las posibilidades de acción.

Eje 3: Juego, jugar y disponibilidad corporal en relación con los ambientes naturales

- Juegos en ambientes naturales
- Salidas y caminatas por senderos cercanos a la escuela
- Práctica de resolución cooperativa en ámbitos naturales

Lo aquí expuesto es una manera de planificar que trata de responder a una propuesta pedagógica que trabaja permanentemente en dialogicidad con las niñas y niños, tal vez, es un modo de planificación que no logra anticipar qué contenidos y tareas se

desarrollarán en cada clase y a cada momento, justamente porque esa no son los tipos de clases que se llevan a cabo.

Espacios y materiales para la dignidad de las clases de Educación Física

Las clases de educación física no pueden desarrollarse sin materiales didácticos disponibles, ni tampoco en contextos físicos (espacios) que no sean amplios y con múltiples posibilidades de acción. No disponer de materiales didácticos y espacios físicos de calidad lleva indefectiblemente a no disponer de dignidad laboral para los/as trabajadores/as, y la no dignidad educativa que niños/as y adolescentes poseen como derecho.

Si nos ponemos a pensar en un espacio digno, generalmente lo imaginamos desde el paradigma deportivista y, desde ese lugar, resolveríamos todo disponiendo de un gimnasio "*tipo cancha de handball*", y dentro de ella, las demarcaciones de otros espacios deportivos. Pensar así, es a nuestro criterio, no dignificar la educación física. Aunque claro está que al menos deseamos eso y no los indignos patios escolares, o salones de usos múltiples.

Cuando disponemos de espacios deportivos, nunca debemos dejar de intentar recrearlos, y no enseñar solamente aquello que las *líneas* nos orientan a enseñar.

Desde nuestro accionar político – pedagógico transformaremos el sentido del espacio deportivizado por uno que albergue todas las prácticas corporales vivientes y durmientes en la cultura. Una tarea profesional es mirar, buscar y recrear constantemente los espacios, no verlos siempre con un mismo sentido. Por tanto, la mirada es de todos/as los/as protagonistas de la clase de educación física.

El espacio para una educación física digna, necesita de ser acompañada de un sinfín de materiales didácticos, no sólo como objetos culturales acabados, sino como impulsores de aperturas para nuevos aprendizajes. Algunos conocidos, para sus usos tradicionales, y otros para fomentar usos creativos que generen nueva cultura corporal.

Entendemos que los espacios y materiales son parte de la planificación didáctica, y que en muchas ocasiones no luchamos por la dignidad de la educación física. Es decir, nos acostumbramos a solicitar algunas pelotas de vóley, handball y fútbol, y con eso enseñamos. Creemos, que eso no implica una gestión política – pedagógica que enaltezca la educación física, simplemente la reduce, la opaca y la hace previsible. Luchar por espacios y materiales de trabajo es parte de nuestra planificación, es pensar y creer que allí, en la educación física, algo interesante puede suceder siempre y cuando - las condiciones estén dadas. La lucha no puede ser en solitario, necesita que directivos y supervisores se involucren.

Caso II

Deseamos compartir una experiencia sucedida en la Escuela N° 29 Roberto Garro Vidal de Norquingo (Río Negro), para poder visualizar la importancia de lo expuesto anteriormente. A continuación, se exponen el estado de situación y acciones que el profesor Juan Andrés Chan explicita:

“En primer lugar, quiero hablar del área específicamente a la cual me dedico, que es la educación física. Teniendo en cuenta que era un docente nuevo en la escuela y cargando con una mirada histórica bastante negativa sobre los profesores de educación física que habían pasado por la escuela en los últimos años, se puede decir que por haber simplemente cumplido con la asistencia a mi trabajo logré generar un buen vínculo con los/as alumnos/as, cuestión que hace que el trabajo cotidiano sea mejor.

Los inicios del 2011 no fueron muy alentadores. Obviamente, este proceso es algo común en cualquier escuela en donde uno empieza a trabajar de cero. También me gustaría destacar que este vínculo hizo que conociera mejor los gustos de los/as alumnos/as en el área y que ellos/as entendieran y aceptaran una propuesta de trabajo quizá distinta a la que estaban acostumbrados. Otro aspecto que hizo que las clases de educación física avanzaran fue la obtención, gracias a muchísimas peticiones, del polideportivo municipal. Un espacio físico ideal para la puesta en práctica de mi propuesta pedagógica y didáctica durante las clases de educación física. La verdad es que el patio de la escuela, teniendo

en cuenta el espacio físico y las condiciones del clima en la zona, hacía que las clases muchas veces carecieran de motivación. Esto no quiere decir que era imposible, pero el cambio fue enorme.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la planificación del año 2012 tuvo algunos cambios respecto a la planificación del año anterior.

Durante el año 2011 y parte del 2012, las clases de educación física se desarrollaron en el patio de la escuela N° 29. Sin Embargo, los lugares que más motivaban a los/as alumnos/as eran la cancha de fútbol de tierra, que tiene muchas piedras, y un patio de cemento muy roto debido a las grandes heladas que hay en la zona.

Quisiera comentar la forma de trabajo que practico en las clases de educación física para poder entender la relación que existe entre el espacio físico y materiales didácticos con mi forma de trabajar.

Durante las clases de educación física los/as alumnos/as tienen un protagonismo total. En general las clases tienen este desarrollo:

En la primera parte de la clase los/as alumnos/as se reúnen con el docente para charlar los tiempos de la clase. En general comenzamos la clase con un juego grupal. Éste juego, habitualmente, lo proponen los/as alumnos/as. Eligen algún juego que les gusta. Si no hay propuesta o si siempre se eligen los mismos, el docente propone algún juego o una actividad diferente. Luego, durante la clase, los/as alumnos/as tienen la oportunidad de elegir a qué jugar. Puede ser individualmente, en pareja o en grupo. Eso es a elección de los/as alumnos/as. La idea es que se generen varios espacios lúdicos que den cuenta de la diversidad que existe en una clase de educación física. Si el grupo elige jugar algún deporte en un gran grupo (pocas veces sucede) se deja. En este contexto, el espacio del polideportivo es ideal, por sus dimensiones y por la calidad de la estructura.

Lo que hago como docente es responder a las solicitudes e ideas de los/as alumnos/as en un primer momento, para armar estos espacios lúdicos si es necesario. Luego, en el transcurso de la clase. voy pasando por los diferentes espacios en donde a veces juego con ellos, a veces conceptualizo sobre alguna cuestión reglamentaria o técnica que surja en el juego que eligieron. En un primer momento, durante el año 2011, en el patio de la escuela la propuesta no “enganchaba” a todos/as, aunque debo decir que sí a la mayoría. En el año 2012 cambiando el espacio físico al polideportivo puedo expresar que la

adhesión fue casi total. Obviamente, el espacio del polideportivo supera al patio en cuanto a condiciones edilicias y, sobre todo, a las condiciones climáticas”.

En función de lo expuesto expresamos un listado, no acabado, de elementos necesarios para desarrollar clases de educación física que dignifiquen el área curricular y realcen aquello que ahí puede suceder, generándose como lugar de transformación y educación crítica.

Sogas de diferentes tamaños	Pelotas de esferodinamia
Sogas con arneses	Pelotas de diferentes deportes
Trapecios	Neumáticos
Columpios	Alfombras (para traccionar)
Elásticos	Bastones de madera (con multiuso)
Telas	Fresbee
Patinetas (tipo skate y/o snake)	Colchonetas
Patinetas con ruedas de televisor	Gomitas elásticas
Paletas y raquetas (diferentes tipos)	Antifaces
Paletas de ping – pong	Capas
Ruedas de bicicleta de plástico (bicicletas para niñ@s)	Tachos de plástico cortados
Círculos con manguera	Bloques de madera (diferentes tipos y tamaños)
Pelotas 3 D hechas con mangueras	Vigas de madera
Diábolos	Indiacas
Pelotas de globo y mijo	Postes hechos con neumáticos, palo y cemento
Tejos	
Baleros	Cajas duras

Gestionar la disposición de los materiales es una tarea fundamental. Creemos que algunos de ellos, sin dudas, deben ser proporcionados por el estado o instituciones, pero también creemos que los/as niños/as y adolescentes pueden involucrarse en proyectos que posibiliten la construcción de los mismos, o bien, buscar alternativas para incorporarlos a las clases de educación física.

No es para nada necesario que cada educando/a disponga de cada uno de los materiales, como algo individual, sino que la disposición, incorporación y utilización debe ser colectiva y compartida. Es decir que cada uno puede aportar alguno de los elementos para ser socializado durante el desarrollo de las clases. Así como otras áreas curriculares solicitan materiales, léase, hojas, carpetas, mapas, lápices, libros, etcétera, nuestra área no tiene dicha tradición, lo cual creemos que aumenta la reducción de la propia educación física.

En síntesis, la planificación consiste en prever espacios y elementos que posibiliten un accionar pleno y creativo por parte de los alumnos, la generación de situaciones individuales y grupales de prácticas motrices con sentido lúdico, utilizando formas de comunicación que implican escuchar y observar por mi parte lo que se va produciendo, interviniendo para alentar un logro, sugiriendo una solución parcial cuando un aspecto difícil de resolver detiene o puede llevar a la frustración un proyecto creativo, lo que lleva a continuar luego su desarrollo autónomamente, interviniendo en una situación de conflicto como mediador, ayudando a construir una regla, observando y haciendo notar posibles riesgos de un ensayo motor para prever accidentes, etc.

Podríamos decir, un docente a disposición del proceso constructivo de la motricidad de los alumnos y no un grupo de alumnos a disposición de lo que externamente se les quiera imponer como tarea.

En otros intercambios de ideas con mi amigo Juan Andrés, él logra expresar algunas reflexiones sobre sus acciones cotidianas respecto a sus prácticas pedagógicas, con las cuales de seguro muchos se sentirán identificados

Hace unos días han venido a observar y filmar clases de Educación Física en las que ejerzo la docencia...

Al poder observar las clases de educación física que se construyen en la Escuela 29 de Ñorquinco y también en la Escuela 139 del Bolsón se me dispararon muchas preguntas. Pero fundamentalmente una:

¿Para qué doy clases de educación física? ¿Qué es lo que intento generar? O mejor dicho ¿qué quiero enseñar?

Al responder este interrogante escribí hace un tiempo en un papel que tengo pegado en mi heladera, obviamente “robando” de otros que intentan explicar esto que hacemos, o, mejor dicho, que interpretan lo que los niños hacen, que a mi parecer que aquello que hago en las clases, no es más que volver a algo tan natural o primario como permitir jugar... (Que debo decir que no es algo tan fácil de hacer) ***Es a partir de ahí cuando empezamos a trabajar los docentes ¿no?***

Al comenzar a realizar las clases me encontré con una generalidad en todos los grupos con los que trabajé y trabajo actualmente. Al preguntarles a que les gustaría jugar siempre me proponían juegos de los que llamamos tradicionales (Manchas, Juegos de persecución con roles, Quemado, Dos perros para un hueso, fútbol). Juegos predeterminados, que en este caso los proponían los/as niños/as. Pero que también me pedían que sea yo quien proponga nuevos. Otra cosa que note es que también me pedían que juguemos con las colchonetas.

En primer lugar, intenté generar un escenario que sea favorable para jugar en el desarrollo de las clases. Por un lado, poder disponer de exclusividad del espacio de la

escuela bajo techo destinado para las clases de educación física (SUM). Este espacio es compartido con los grados de la escuela primaria y todas las actividades que la escuela tiene (recreos, comedor, actos. Ensayos, actividades fuera de las aulas). Realizamos unas modificaciones de horarios que nos permitió disponer de ese espacio de manera exclusiva con todos los grupos. También se coordinó con los compañeros (docentes) la posibilidad de utilización de la mayor cantidad de materiales didácticos para la realización de las clases. Ya sea los tradicionalmente utilizados en las clases de educación física (pelotas, colchonetas, aros) como cualquier material que se encuentre en las escuelas (cubos de goma espuma, telas, hilo, maderas, cajas etc.). También hace un tiempo disponemos de un mini tramp que lo usamos con frecuencia y a los/as niños/as les gusta mucho.

Quisiera comentar la forma de trabajo que practico en las clases de educación física, para poder entender la importancia, y la relación que existe entre el espacio físico y materiales didácticos con mi forma de trabajar.

Durante las clases de educación física los/as alumnos/as tienen un protagonismo total.

En general las clases tienen este desarrollo:

Al comenzar las clases los/as chicos/as se reúnen conmigo para charlar los tiempos de la clase. En general comenzamos la clase con un juego grupal. Éste juego, habitualmente, lo proponen los/as alumnos/as. Eligen algún juego que les gusta. Si no hay propuesta, o, si siempre se eligen los mismos, propongo algún juego o una actividad diferente. Luego durante la clase los/as alumnos/as tienen la oportunidad de elegir a que jugar (**creación de situaciones de juego**). Puede ser individualmente, en pareja o en pequeños grupos. Eso es a elección de los/as alumnos/as. La idea es que se generen varios **lugares de juego al mismo tiempo** que den cuenta de la diversidad que existe en una clase de educación física. Si el grupo elige jugar algún juego en un gran grupo se deja. Lo que hago, en un primer momento para armar estos espacios, es responder a las solicitudes e ideas de los/as alumnos/as. Luego en el transcurso de la clase voy pasando por los diferentes lugares (a veces según la dinámica no son para nada fijos) en donde a veces

juego con ellos, a veces conceptualizo sobre alguna cuestión técnica que surja en el juego que eligieron. Trabajo conflictos que se van sucediendo, les pido me expliquen cómo es el juego. Hasta a veces hago que se enseñen el juego entre ellos, no para que todos jueguen a lo mismo, sino para que conozcan qué va pasando en la clase. También a lo largo de las clases voy registrando a qué juegan, y viendo que, si se repiten demasiado en las propuestas, les sugiero cambios y promuevo para que participen en otras instancias de juego.

Una de las cosas que más me conflictuaban cuando empecé a trabajar y mientras estudiaba era la participación... pensaba... cómo van a aprender a jugar, como van a mejorar sus capacidades, habilidades, si no participan... ¿qué sucede? ¿Se aburren? Muchas veces me encontraba pensando todo el tiempo que hacer para que participen.... ¡Claro!... ese era el emergente ¿no? Buscaba estrategias, pensaba actividades, juegos etcétera... una de las cosas que pensé principalmente era que el espacio y los materiales eran muy condicionantes... no era lo mismo jugar en un lugar con frío, o mucho viento o con mucho sol o con el piso roto o con piedras.... ¿qué hace uno para jugar? o mejor dicho ¿dónde le gusta más jugar a uno? Yo fui jugador de fútbol... y una cancha con pasto pareja, con una pelota copada... si me daban a elegir... supongo que elegía eso... Obviamente que si no quedaba otra por la fascinación que tenía por ese juego lo hacía en cualquier lado.... Pero no todos tienen esa fascinación por jugar... ¿cómo se enseña?

Esa situación la veía siempre... niños que sin importar que material había o en qué lugar siempre jugaban... pero una gran parte de ellos no.... Sin embargo, esos niños o niñas siempre jugaban en los recreos.... Buscaban lo que más le gustaba en el espacio que más le convenía y jugaban.

Entonces pensé que el espacio y la disponibilidad de materiales era clave para lograr ese gusto por jugar... me dediqué a buscar el mejor lugar y a tratar de gestionar la mayor cantidad de materiales para las clases (patinetas, paletas, colchonetas, diabólos, pelotas,

sogas, neumáticos, etcétera). Esto lo relaciono al plan del Gobierno Nacional para mejorar la educación física con la cual compre materiales para las escuelas.

Entonces por ejemplo en Ñorquinco conseguimos un lugar amplio, cerrado... El Polideportivo del pueblo. Claramente las clases cambiaron... también me propuse tratar de conseguir la mayor cantidad de materiales. Increíblemente empezaron a aparecer muchos juegos, diferentes juegos, muchos que ni conocíamos, pero eran nuestros, los inventamos todo el tiempo, los vamos modificando cuando nos parece, o los dejamos como están, porque nos gustan así, pero con el otro curso es distinto, se juega diferente.

Los niños veían los materiales y las posibilidades del espacio y jugaban...

Debería contar que mis primeras experiencias laborales fueron en el nivel inicial... siempre en ese nivel tuve muy presente el concepto de explorar... en esos momentos, por que cuando empecé eran solo momentos dentro de mi planificación, observe siempre que la participación era y el disfrute era total.... Debo decir que a partir de esa experiencia laboral luego lo experimente en todos los niveles en los que trabaje... inicial y primaria y siempre el resultado es el mismo... total participación protagónica.

Últimamente mi propuesta en las clases es esa. No la de exploración solamente, porque los niños repiten juegos, situaciones en todas las clases... y cada vez las juegan mejor (tanto en el desarrollo de habilidades como en el modo de jugar con otros) ... pero definitivamente mi consigna en los últimos años es jueguen... elijan y jueguen..., sean protagonista, tomen decisiones, sean constructores de sus experiencias y cuenten conmigo todo el tiempo.

Debo decir que su único condicionamiento son los materiales.... Porque cuando más materiales más prácticas corporales diversas aparecen

¿Es educación física eso?

Corren, saltan, traccionan, driblean, lanzan,

Se organizan, proponen, discuten, se enojan, comparten, se perdonan, se pegan...

¿Cuántas veces por clase?

Innumerables...

¿Mejoran sus disponibilidades motrices? Mejorarán más que haciendo filas y lanzando 4 o 5 veces una pelota por clase o pasando una pelota 4 o 5 veces en un partido de fútbol, o corriendo una vez en el pato ñato, o 30 segundos en el juego del reloj.

Y por sobre todas las cosas tienen una experiencia feliz de las clases de educación física... por mi experiencia me atrevería a decir que casi en un 100%

Ahora... ¿qué hago yo?

Es ahí en donde no se si esta tan bueno.... ¡Trabajo muchísimo!

Para lograr ver con un grupo eso que se ve en los videos hace falta mucho trabajo con los/as chicos/as...

Durante muchas clases se confunden de qué pueden hacer lo que quieran... son clases caóticas (todas los son siempre, pero las primeras mucho más, las demás son un caos organizado, que hasta ellos mismos van entendiendo y respetando).

Debo decirles que no es así... hay mucho control (jajaja)

Hay que intervenir todo el tiempo... ya sea individualmente, en los pequeños grupos o con todo el grupo...

¿Para qué intervengo?

Para ayudar a organizar, a respetar espacios, a incluir, a resolver conflictos, a enseñar nuevas técnicas, nuevos juegos, diferentes prácticas y a jugar de un modo lúdico.

Obviamente llega un momento en donde esto funciona tan bien que uno se transforma en un jugador más... ¿por qué funciona tan bien? Porque es lo que hacen todo el tiempo los niños o lo que más les gusta hacer que es jugar ¿no? Pero que está bueno también que haya un docente que les pueda enseñar a entender qué va pasando, hacerles ver nuevas cosas, construir valores, darse cuenta de las acciones que realizan, y sobre todo que tomen conciencia de lo hermoso que es hacer educación física.

Yo tengo una tara... siempre empiezo la clase con una ronda... donde el dialogo y escuchar es lo más importante... contar juegos, reflexionar cosas que sucedieron, contar cosas, explicar...

Otra tara es la de terminar y contar a qué jugaron o qué fue aquello que les pasó en la clase. Poner en palabras lo que hicieron.... Que reglas tenia, si se divertieron, si hubo problemas y todo lo que vayan diciendo.

Claro yo siento que lo hago naturalmente todo eso... pero es mucho trabajo... implica involucrarse de verdad, Observar de verdad.... Comprometerse con los niños ya no profesionalmente si no afectivamente.... El juego es algo serio para ellos y suceden tantas cosas que es necesario un adulto que los ayude en esa experiencia.

Obviamente me pierdo de muchas cosas.... Pero la práctica hace que abarques mucho... Quizá en otro momento siga reflexionando y poniendo en palabras lo que hago, lo que me pasa cuando hago educación física. Hoy hasta acá llego.

Los juegos deportivos en educación física ¿por qué? ¿para qué?

Toda posición tiene su propia historia

En las siguientes líneas me abocaré a contar mi propia historia en relación a la práctica deportiva, pero, en particular, revisando y reflexionando el impacto que los sistemas deportivos competitivos han tenido en mí y como esto me permite hacer una reflexión crítica del deporte en la escuela.

Nací el 15 de agosto de 1977 en Buenos Aires, Argentina, en una familia hoy compuesta por mi padre, madre, dos hermanos varones y una hermana. Creo que la influencia de mi padre como profesor en educación física nos orientó a cada uno a practicar diferentes actividades físicas. Luego de haber transitado por varios deportes, y después de un verano en la colonia de vacaciones, donde aprendí las bases generales del balonmano, me decidí y le pedí a mi madre que me llevase a la Sociedad Alemana de Gimnasia, donde uno de mis hermanos jugaba al voleibol.

Así fue como un día viernes del mes de abril de 1989 llegué a mi primer entrenamiento oficial de handball, deporte que no deje de practicar hasta el 2005. Fui recibido, en una pista descubierta, por el entrenador Martín Krockits, ante la atenta mirada de varios niños, todos con un mismo uniforme, el del Colegio Alemán ¿era yo un inmigrante?, quien lo sabe, pero sí recuerdo que no fue sencilla mi inclusión, aunque realmente no me preocupaba, a mí sólo me gustaba jugar.

Luego de concluido ese primer entrenamiento, el profesor se acerco a mi padre y le preguntó si al día siguiente podría asistir a jugar mi primer partido oficial por el campeonato. Ante la consulta de mi padre, inmediatamente respondí que sí. ¡Qué gran nivel de juego tendría que luego de mi primer entrenamiento me convocaban a jugar un partido oficial! Eso era lo que ingenuamente me creí, sin duda hoy a la distancia recuerdo que había muy pocos niños en el equipo, y que no importaba el nivel sino completar el acta de juego con el mínimo establecido por el reglamento, de forma que no se le aplique

una multa al club. Ya el problema de las sanciones y castigos deportivos empezaba a dar vueltas en mi vida, ¿todo tiene reglas?, ¿hay algo que no tenga reglas?

Ese primer encuentro se jugó en la misma cancha donde había entrenado en el día anterior, era temprano y con un día soleado, seguramente me habré levantado muy temprano esperando que mi padre me dijera “vamos, es la hora de ir al partido”. Comenzó el encuentro y claro jugué de titular (¡si no había más jugadores!), con total desparpajo tomé el balón varias veces y no dudé un segundo en lanzar al arco en busca de mi primer gol, que me diera el *status* necesario dentro de ese equipo, la pelota se iba una y otra vez por encima del travesaño, muy lejos del gol. Paradójicamente el otro equipo lograba hacernos varios goles. Pero el hecho más curioso fue ver, por fuera de la cancha, a niños con la misma camiseta de juego que la que yo usaba gritando y riéndose de nuestra suerte. A los pocos minutos esos mismos chicos (que tenían mi misma edad, pero jugaban en una categoría superior) estaban en la cancha enderezando el partido y yo afuera tratando de entender que pasaba. - ¿Estos chicos de donde salieron? -, -¿Por qué yo no puedo seguir jugando?-, -¡Si sigo sentado aquí nunca voy a poder mejorar mis lanzamientos!-, -Bueno igualmente estos chicos juegan mejor-.

En dos días comencé a aprender algunos valores del deporte, como el sacrificio y la superación permanente (ahora pasado los años, creo que es lo único que he rescatado del deporte para la vida, pero claro, luego de muchos años de terapia). El martes nuevamente estaba entrenando y, casualmente, el arquero del equipo no había ido. Quién sabe si por los lanzamientos que había fallado en el partido o por herencia familiar (mi abuelo había sido arquero de fútbol, al igual que mi hermano mayor) me posicioné en el arco y sin saber cómo, realicé muchísimas atajadas, ante la atenta mirada del entrenador, quien me preguntó: “-¿querés ser el arquero del equipo?”; era mi oportunidad para ser alguien en este club, demostrarle a esas “estrellas” que entraron en el partido quitándome la posibilidad de jugar de que yo podría ser útil al equipo, que podía ganarme un lugar y trascender desde él.

Así fue como desde los 10 años hasta los 28 años nunca he dejado el arco, sintiendo que ese era mi lugar, el lugar desde donde me reconocerían y podría llegar muy alto. En pocos días estaba jugando en una categoría mayor, junto a esos niños “estrellas” que lentamente me fueron aceptando y se convirtieron en mis amigos de la infancia.

¿Qué día me di cuenta que el deporte sería algo importante en mi vida?, el día que les solicite a mis padres que me compren la camiseta de arquero de Goycochea (arquero de la selección nacional de fútbol). Con mucho esfuerzo mis padres me la regalaron (fuimos hasta la Capital, eso queda muy lejos de mi casa) y mi padre me dijo “-Espero que con esta camiseta ya no te hagan más goles-”. Creo que nunca deje de escuchar esa frase cada vez que entrenaba, y me esforzaba por responderles a ellos, quienes confiaron siempre en mí.

Tanto fue el deseo de superación que hasta un día perseguí al arquero de la Selección Argentina de Balonmano (jugaba en mi mismo club) para que solamente me saludará será casualidad o no, luego de ese encuentro, se convirtió en el entrenador de las inferiores y hoy en mi amigo personal. Fue increíble tenerlo en cada entrenamiento para que me dijera los secretos de ese puesto, pero sobre todo me inculcó el deseo por mejorar, por entrenar, por buscar ser el mejor, nunca me lo dijo, pero me lo hacía sentir.

Pasaron varios años jugando, logrando cierto reconocimiento por parte de mis propios compañeros, entrenadores y equipos contrarios. Era el capitán del equipo, pero un nuevo entrenador me dijo “-No te estás esforzando lo necesario, por tanto, ya no tienes la capitanía del equipo, la compartirás con Luis-”. Fue una puñalada, fue otra vez entender que en el deporte no puedes distraerte un segundo porque pierdes aquello que pensabas ostentar para toda la vida. Pero lo peor fue que realmente no aprendí a compartir, sino todo lo contrario: comencé a competir hasta con mis propios compañeros, en este caso Luis, para tener yo solo la capitanía del equipo. Así fue como al poco tiempo le dije a Luis “-Mira el capitán del equipo soy yo, ya no compartiremos la capitanía-”: se lo debo haber dicho con tanta fuerza que no dijo nada. Nuevamente estaba ganando mi lugar ¿y perdiendo un amigo?, sin dudas que sí.

Recuerdo que un día se acercó un entrenador del club y me dijo “-Sos el mejor arquero de la categoría menores-”. Por aquellos tiempos comenzó a circular una vez por mes un diario exclusivo de handball, en donde aparecían los seleccionados de cada categoría y donde obviamente nunca salí nombrado, en “mi lugar” había otro nombre, el de otro chico que jugaba en el Club INEF (San Fernando), con quien competí, algunos años después, la posición de arquero en varias convocatorias a selecciones nacionales.

Quien sabe la influencia de ese diario, pero que me afectó sin duda, así fue que durante varias semanas no me tocó jugar (estaba desorientado y mi nivel de juego había bajado notablemente), el entrenador del momento decidió colocar en mí puesto a otro chico. ¿Qué les diría a mis padres?, ya hacía un tiempo que les había dicho que no quería que vayan a ver los partidos ¿Miedo al fracaso, miedo a no poder devolverles su esfuerzo? Sí tengo muy presente mentirles cuando me preguntaban cómo había jugado ¡Si no había entrado! ¿Qué les iba a decir? Les decía que había jugado bien y me iba rápidamente a la habitación a ver si mi hermano menor me jugaba a algo. Nuevamente sentir esa sensación de esforzarme más y más para superar las barreras que impedían que llegase a lo más alto (La Selección Nacional).

Ese sacrificio me llevó a ser titular indiscutido y no perder el puesto durante muchísimos años, el sentido de trascendencia hizo que dejará el club de mis inicios por otro de mayor prestigio, consiguiendo el odio de compañeros y amigos, que no entendieron mi decisión hasta pasados muchos años en que nos volvimos a encontrar.

Fue un paso importante, ya que éste club de muchísima tradición en el balonmano de mi país, era el trampolín necesario para llegar a mi sueño, jugar para la Argentina en campeonatos internacionales. En ese mismo año de traspaso (1994) me convocan por primera vez a una selección nacional. Ya está, había llegado a donde quería, pero no, realmente todo recién empezaba.

Entrenamientos doble turno, concentraciones, cansancio, agotamiento, dormirme en la escuela ¿esto era lo que quería?, sin duda que sí, ¿o tal vez no había visto otras salidas? ¿Qué me perdí durante toda mi adolescencia de no salir por las noches a compartir con

mis amigos? ¿Tuve amigos en la adolescencia o sólo eran compañeros de equipo? ¿Por qué el deporte me quitó la oportunidad de vivir otras sensaciones? ¿Por qué el deporte me inculcó que cuando haces deporte no existen distracciones? ¿Cómo fue que lo único que me importaba era ganar y trascender socialmente? ¿Por qué empezaba a ver que la trampa deportiva era una viveza aceptada y valorada en este contexto? ¿Por qué hoy detesto la competencia?

¿Por qué hoy no quiero que niñas y niños sufran lo que sufrí durante mis años de competencia deportiva? ¿Por qué digo que no todos estamos preparados para sobrevivir al deporte competitivo? ¿Por qué me enfado con los padres que estando en las gradas insultan a árbitros, entrenadores y a hasta a sus propios hijos?

No es fácil responder todas estas preguntas y tampoco lo creo necesario, pero sí sostengo que después de muchísimos años compitiendo al más alto nivel deportivo que podía aspirar en mi país, fueron más las decepciones, broncas y fracasos que los logros obtenidos. Dedicué años y años en busca de trascender en el deporte, no dándome cuenta cómo el modelo capitalista se reproducía en mí, como me convertía en un engranaje más de toda una maquinaria social que no se detiene, y que sigue gestando un espíritu de superación personal sin importar los medios por los cuales lo consigas.

Hoy, desde un posicionamiento crítico, luego de mucho pensar y gracias a la formación académica transitada, puedo ubicarme en un lugar de lucha frente a este fenómeno social, buscando un cambio de perspectiva en torno a la vivencia del deporte como manifestación humana, no queriendo que otros sufran lo mismo que yo, o al menos poder transmitirles una visión crítica sobre lo que se encontrarán si eligen involucrarse en el deporte competitivo o de alto rendimiento.

Los modos de practicar deporte hoy en día son mucho más diversos, no sólo mostrando como oportunidad de expresión al deporte federado y competitivo. La sociedad está comprendiendo que el deporte espectáculo es una manifestación posible del deporte, pero no la única. Por consiguiente, sin cerrar puertas a quienes quieran involucrarse en este mundo tan particular, creo que como educadores debemos brindar un abanico de

posibilidades de inserción en el campo del juego deportivo social, inclusivo y participativo, y no meramente transmitir y reproducir los modelos hegemónicos que sin dudas no responden a los intereses y necesidades de todas las personas. Hacer factible la construcción de nuevos imaginarios sociales del deporte sigue siendo uno de los grandes desafíos de este siglo y no existe otra forma que, luchando frente a las fuerzas condicionantes, que en muchas ocasiones seguimos siendo nosotros mismos, es decir, los/as educadores/as de la cultura física.

“Yo puedo luchar por la libertad, porque yo estoy condicionado, pero no determinado, esto es, el ser condicionado, yo me reconozco condicionado y entonces peleo contra las fuerzas que me condicionan”

Freire, Paulo (1970)

Hacia la desaparición del deporte espectáculo en la escuela

Semanalmente tengo la oportunidad de visitar variadas escuelas públicas como tutor de prácticas de enseñanza y observar clases de educación física tanto en el nivel primario como secundario.

Hace unos días me encontré con una situación que me ha hecho pensar y profundizar mis ideas sobre el deporte en el contexto escolar y cómo el mismo comienza a alterar la motricidad humana, no sólo desde el plano motriz, sino y sobretodo, en el plano cultural. Lamentablemente, no ha sido una situación aislada, sino que se repite expresándose de diferentes formas.

Un practicante (estudiante de profesorado) fue planteando con el grupo asignado una propuesta abierta a la construcción de diferentes juegos deportivos. Se podía observar cómo con el correr de las clases el grupo de niñas y niños (5° año) llevaban al patio de la escuela diferentes propuestas de juego, las que se vinculaban con las realizadas por el practicante. Sin dudas, que era muy enriquecedor ver como las niñas y niños comenzaban a jugar en forma mixta (aspecto que en anteriores clases parecía imposible), vivenciaban multiplicidad de juegos deportivos convencionales y tradicionales de otras culturas, aprendían la lógica de los diferentes juegos, la discutían, la acordaban y seguían jugando. Era sorprendente como el valor agregado del resultado ya no era importante, lo interesante era comprometerse con la clase, comprometerse con el desarrollo del modo lúdico (Pavía, 2006). Con estas clases se iban construyendo procesos de autonomía y emancipación, donde el grupo organizaba los espacios y

lugares de juego, distribuían los materiales, se invitaban y se daban permiso para jugar, pero, ante todo, sabían que estaban construyendo sus propios aprendizajes, basados en sus intereses y necesidades. “-Hola Profe, el otro día le conté a mi abuelo que nos habías enseñado a jugar al softbol y como me gustó tanto y él es carpintero me ayudo a armar este bate. Ahora vamos a poder jugar bien-”. Frases como esta eran parte cotidiana del recreo previo a cada clase, los chicos y chicas se estaban comprometiendo durante toda la semana con la educación física, pensando y hasta elaborando propios materiales para disfrutar y aprender en apenas un puñado de minutos que tenemos disponibles durante cada semana.

El pasante estaba anonadado, pero, ante todo, confundido. “- ¿Y yo que hago ahora?, los chicos me traen muchas propuestas, además, yo también les quiero enseñar otros juegos. No sé cómo organizarlo. ¿Está bien que se jueguen muchos juegos al mismo tiempo? Ahora más que en los juegos me tengo que preocupar por pensar diferentes estrategias que le posibiliten darse cuenta de qué están aprendiendo y estar atento a las diferentes situaciones conflictivas que puedan ir sucediendo para dialogar con ellos-”. Transitaron algunas clases con dicho estilo, hasta que llegó el momento donde todo se derrumbó.

Luego de finalizar una de las clases la docente titular del curso se acercó al practicante y le dijo: “-Está muy lindo todo este despliegue de actividades y materiales, pero llegó la confirmación de la fecha del torneo distrital intercolegial de handball, por eso ahora deben empezar a entrenar handball porque si no, los van a pasar por arriba-”.

El deporte espectáculo en la escuela. ¡Por favor que desaparezca!

Una de las definiciones más tradicionales del deporte es la propuesta por Parlebas (2001, p. 105), quien lo define como el “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalización”. Este tipo de deporte es el modelo tradicional y hegemónico de la sociedad capitalista actual y el que se ve reflejado en la expresión de la docente tomada como ejemplo. Allí, la profesora da cuenta de la institucionalización del evento, el juego deportivo a desarrollarse y el rasgo competitivo y alienante que posee intrínsecamente el deporte, que se convierte en un deporte espectáculo. Al respecto, Olivera Beltrán manifiesta que “la categoría dominante que lo identifica y supedita al resto de las categorías es la competición (*agón*); la no observación de este elemento desnaturaliza al deporte” (2006, p. 4). Expresadas estas breves características del deporte, tal cual es entendido en estos tiempos, me atrevo a decir que *este tipo de deporte debe desaparecer de la escuela*, no puede ser reproducido como si nada, sin darnos cuenta del daño que estamos haciendo a los niños, niñas y adolescentes a los que orientamos y promocionamos hacia un tipo de práctica corporal que les enseña a ser egoístas, obedientes, disciplinados y enajenados, entre otras valoraciones negativas.

Instituciones gubernamentales, como secretarías de deportes y, a su vez, las mismas direcciones, coordinaciones o supervisiones de educación física, elaboran propuestas para que niñas, niños y adolescentes se involucren a participar en el deporte. Claro que no todas contemplan el mismo sentido por lo lúdico, muchas de ellas se presentan como instancias para jugar, pero esconden valores y objetivos reproductivistas, usando al juego para un propio beneficio, que nada tiene que ver con el derecho a jugar, recrearse, reír y divertirse.

Analizando programas nacionales, provinciales y municipales donde prima la generación de espacios para jugar deportes, vemos claramente que allí no puede jugarse de un modo lúdico, prima un sentido deportivo competitivo y exclusivo para unos pocos, con contadas excepciones. Aunque dichos programas se exponen como inclusivos, ya que

cualquier niño/a y adolescente puede inscribirse, que en la realidad son espacios para que unos pocos jueguen, ya que traman en sí mismo la detección de futuros talentos deportivos y mantener las formas de cómo debe jugarse.

Dichos programas, muy bien publicitados, impactan en instituciones que proponen espacios de juego, las que reconocen esas instancias de juego como lugares para su propio posicionamiento y, en consecuencia, comienza a funcionar el reproducionismo acríptico de un modo de jugar no lúdico.

Se promueven las selecciones, la preparación de equipos representativos. Tampoco es una inscripción inocente, ya que se deben presentar “listas de buena fe”, copiando nombres devenidos del alto rendimiento deportivo. Cuando se hace la inscripción, no es sólo anotarse, es comprometerse a jugar de un modo determinado, podríamos decir jugar burocráticamente. Allí no puede negociarse nada, no hay micro acuerdos acerca de cómo se va a jugar, se llega a los escenarios deportivos, a jugar bajo las reglas arbitrarias de instituidas por las federaciones de cada deporte universalizado. Está estipulado a qué jugar, se organizan los tiempos de juego, los lugares, los espacios y hasta se organiza un cronograma (fixture) que expone con quién toca jugar. Nada puede elegirse, todo queda a expensas de los adultos, no hay protagonismo, sólo participación y de un modo único.

En el mismo instante en que llega la normativa obligatoria para la participación en el evento deportivo intercolegial, ya de por sí, se comienza a excluir a muchos chicos de su participación. Los menos hábiles no podrán participar de dicho encuentro: justamente aquellos que más necesidad tienen de participar –los que debieran tener una adecuada educación física o motriz por sus dificultades- son los que en primer lugar quedan totalmente excluidos y ajenos a la participación. No tan ajenos, porque seguro que no recibirán con agrado la noticia de que el profesor no los ha seleccionado para el equipo del colegio. Sus compañeros posiblemente se burlarán, no sólo por su escaso nivel de juego, sino porque ellos, además, no tendrán clase y no concurrirán a la escuela durante todo un día o varios (según el tipo de competencia) a jugar y competir, mientras que los “malos” se quedarán haciendo tareas y aprendiendo otro tipo de contenidos. A los

excluidos les está quedando muy en claro que ellos para el deporte no sirven, ya que no son hábiles, y no es necesario que le dediquen tiempo. ¿Para qué? si igual no los dejan participar. En esta situación, además, tampoco tendrán clase de educación física porque su profesor los abandona yendo a participar como “entrenador” en dicho torneo. Ojalá en dichos casos, suceda lo que todavía no ha sucedido, que a los docentes (seudos entrenadores) nos querellen por discriminación.

Sin dudas que estamos discriminando, dejando de lado a partir de una sobrevaloración y reproducción acrítica de un sistema deportivo generado para otros ámbitos, a muchos alumnos y alumnas que no están preparados para representar a la escuela. Por ende, no tengamos dudas: se está discriminando y eliminando toda posibilidad de que los niños que no disponen de “talento deportivo” o simplemente hay otros más aptos para su práctica, disfruten del placer de realizar actividad física y disponer de su derecho a clases de educación física significativas para sus vidas. Entonces no debemos alarmarnos cuando las chicas adolescentes no quieren hacer actividad física, cuando vemos que eligen los juegos virtuales, cuando suben los índices de obesidad, cuando observamos que en las plazas ya no se juega.

¡Y qué pretendemos, si nos la pasamos excluyéndolos y negándoles la posibilidad de participar de actividades deportivas propias para la escuela y para la diversidad de realidades personales, durante toda la escolaridad!

No acuerdo con quienes creen que, al excluir de un torneo a una chica, ésta comprenderá porque es discriminada, dejada de lado y que a partir de allí comenzará un proceso de auto superación para demostrar que puede estar. Si así lo hiciese, no estamos haciendo otra cosa que seguir reproduciendo el modelo enajenado del deporte espectáculo, donde hay que emularse permanentemente, y en muchas ocasiones sin sentir el placer por hacerlo, y solamente hacerlo por lograr un status social.

Hasta aquí, hemos expresado las primeras características del **deporte que debe desaparecer**; el deporte escolar con los valores que vienen transmitiéndose discrimina y excluye, simplemente porque hacemos partícipes a los jugadores de un modelo

competitivo, en donde lo único importante es ganar, y a veces no tan sólo ganar, sino ganar a cualquier precio y, si es necesario haciendo trampa, porque ésta es parte de nuestra “viveza criolla”.

En la mayoría de los casos, cuando nos anotamos en el torneo intercolegial, se plantean seguir las clases de educación física sólo *entrenando* con el equipo competitivo, aquel que nos representará, prescindiendo de los otros alumnos. Algunos directamente se le comunica que por determinado tiempo no deben concurrir a clases de educación física, en otras situaciones se los utiliza como “conos móviles”, haciendo que trabajen para los buenos, para aquellos que son los verdaderamente importantes, construyendo una vivencia de la actividad deportiva utilitarista y denigratoria (“-Yo tengo que ir a clases para que otros puedan aprender y me usen como medio para su aprendizaje. Debo conformarme en que he sido parte de este grupo, he dado mi granito de arena para que otros nos representen dignamente”). ¡Por favor qué estos ejemplos desaparezcan de la educación física!, la misma es para todos, no para algunos, no para los mismos de siempre. Que encima como son hábiles, son hábiles para todos los deportes, y juegan todos los torneos, no sólo un deporte específico, sino que participan siempre los mismos de todos los deportes que las inspecciones o direcciones municipales organizan animadamente, haciendo uso político del deporte. Vuelvo a comunicarles que siguen discriminando, excluyendo de la práctica deportiva a millones de niños y adolescentes.

Otro mito del deporte, muy difundido por las instancias políticas gubernamentales es el modelo piramidal del rendimiento deportivo, creyendo que la masividad abre puertas para el acceso y arribo al deporte de élite. Fundamentando este parecer, Blázquez Sánchez (1995, p. 40) expresa que “el falso modelo de la pirámide ha servido de justificación para fomentar la práctica deportiva en la escuela. La búsqueda del campeón ha sido, en muchas ocasiones, la defensa de la presencia del deporte en la escuela”. Es muy claro que la educación física posibilita a gran cantidad de niños y adolescentes vivenciar prácticas corporales y de hecho es un derecho. “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por

la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (AGNU, 1989). Ni siquiera la proclamación de los derechos del niño nos justifican la posibilidad de hacer deporte, es más, justamente sugieren la necesidad de que el niño disfrute de juegos y recreaciones, nada dice del deporte. ¿Entonces, para que nos empeñamos a enseñar un aspecto cultural que en los principios de los Derechos de los Niños no está explicitado? Claramente porque seguro es más fácil y queda mejor a la vista de los demás que mostremos en nuestros patios como los niños reproducen un modelo cultural hegemónico como es el deporte espectáculo, agonístico, resultadista y en grandísimas ocasiones posibilitador de fracasos, aun cuando los derechos declarados nos hablan del disfrute y placer por el juego y la recreación. Y si algo no tiene el deporte es ser juego y recreador, ya que su orientación está dirigida hacia el logro de medallas, campeones, y reconocimiento social, buscando desde la educación física ser base para el deporte de élite.

Retomando el análisis del modelo piramidal, constituido por una base masiva de participación que posibilita el arribo a la cumbre de la misma a los deportistas de elite, el Dr. Calleja (2009) nos comenta que en España “habíamos experimentado un proceso importante en nuestro país luego de los Juegos Olímpicos de Barcelona, teníamos claro que los deportistas que se seleccionaban no venían por este modelo, es decir, aquellos sujetos que conseguían altos niveles de rendimiento deportivo no se alcanzaban por una pequeña pirámide superior a partir de una gran masa deportiva en las zonas importantes de selección y que lo que teníamos que hacer es seleccionar con muchísimo criterio a los mejores deportistas y a sólo esos darles la posibilidad y la disposición de tener los mejores medios para intentar crear sujetos de elite que pudieran llegar al más alto nivel”. Es por ello que es poco afortunada la opinión de Erdociaín (2004) cuando dice “frente a la realidad de nuestra escuela, de nuestros clubes, trabajemos en el deporte escolar defendamos la continuidad de los clubes de barrio... para el deporte de rendimiento”, ¿No nos damos cuenta que nos orienta a trabajar para un solo tipo de manifestación de lo deportivo? Es decir, para el trabajo mancomunado hacia el alto rendimiento deportivo,

cuando bien sabemos que no más del 5% de la población accede a ese tipo de deporte. ¿Y los otros millones y millones de personas? Una inmensa mayoría, nunca, a lo largo de su vida desarrollan una práctica deportiva, unos pocos se ubican en diferentes ligas de algún deporte para jugar competiciones sistemáticas, lamentablemente dándole continuidad a la reproducción acrítica de un imaginario social deportivo forjado en la sistematización de competencias que dan lugar a la comparación, el triunfalismo y el individualismo.

Puede observarse que muchos se incluyen en estas prácticas deportivas, ya que durante las clases de educación física de toda su vida no le han enseñado otra cosa que no sea competir, ganar o perder, reconociendo que la única forma de juego es aquella que está pautada y reglamentada externamente. Difícilmente se les haya enseñado a disfrutar del juego, a construir el modo lúdico entendido como “la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una manera cualquiera, sino libremente elegida que expresa una perspectiva personal” (Pavía, 2006:42). Como plantea el mismo autor, la discusión está generalmente centrada en la forma, es decir, en qué deportes debemos jugar, en analizar su lógica interna, su estructura, a la cual el/la jugador/a se adapta dócilmente sin poder reflexionar cómo esos elementos estructurantes modifican su motricidad.

A partir de estas reflexiones, podemos afirmar que el modo lúdico presente en los deportes impuestos por los profesores y profesoras de educación física es artificialmente construido desde afuera, sin permitir a los niños y adolescentes vivenciarlo y permitirles la propia construcción de una motricidad diferente, en donde pueden elegir a qué jugar, cómo jugarlo, con quiénes jugarlo y sobre todo construyendo un sentido cultural diferente del deporte.

Ahora nos centraremos en otra de las características del deporte de rendimiento que no es otro que el valor agregado de la competencia y el resultado.

Los niños genéticamente no nacen queriendo competir, es un aprendizaje sociocultural e histórico que los medios de comunicación y en este caso la escuela y en especial los docentes reproducimos a diario, y sobre el cual los alumnos y alumnas aprenden. Es así como el aprendizaje está totalmente condicionado, pero, podemos abrir nuevas perspectivas, ni siquiera hablo de una revolución cultural (cuanto me gustaría), simplemente hablo de reformar las miradas, reformar el paradigma actual del deporte en la escuela.

¿Para qué el deporte en la escuela?

Distintos son los enfoques por los cuales cada participante realiza o quisiese realizar deporte; hoy conviven múltiples manifestaciones y maneras de comprender la práctica deportiva. Cada vez va tomando más fuerza una perspectiva hacia el disfrute del tiempo libre practicando deporte sin la necesidad de competir, sin el mandato de batir records ni siquiera superar o mejorar los propios tiempos en los que se recorrió una distancia, por ejemplo, ni alcanzar resultados frutos de la competición.

El perfil del deporte de élite o espectáculo se mantiene y se agiganta a gran velocidad por su alto poder de producción económica como objeto de consumo, pero, al mismo tiempo, las personas lo entienden y se alejan de él –salvo cuando concurren al estadio a alentar a su equipo preferido o se sientan ante su televisor a disfrutar de la excelencia tenística del número uno- buscando un tipo de práctica saludable, no sólo biológicamente, sino en los planos afectivo y relacional. Esto implica una nueva construcción cultural del fenómeno del deporte.

Creemos que el reto no sólo es promover y orientar la práctica deportiva sino también saber hacer convivir en un mismo lugar y al mismo tiempo diferentes prácticas deportivas. Ya no interesa qué deporte desarrollar sino cómo y para qué realizarlo.

Asimismo, debemos promover la construcción de una motricidad amplia y no especializada, buscando alcanzar altos niveles de creatividad, la invención de nuevas

propuestas y desafíos de prácticas corporales que impliquen una vivencia de la corporeidad en todo su esplendor y no dirigida hacia ciertos gestos o decisiones tácticas oportunas propias de una única disciplina deportiva, que no hace otra cosa que especializar al ser humano, encajonándolo y mostrándole que sólo sirve para ciertas situaciones motrices que buscan siempre la eficacia y el logro de los gestos técnicos más precisos, sin preocuparse por la reflexión sobre el sentido de estas prácticas y dar cuenta de las emociones y subjetividades puestas en juego.

El sistema capitalista reflejado en esta práctica hegemónica, sigue excluyendo, no brindando posibilidades a todos los niños, niñas y adolescentes de involucrarse en una práctica deportiva significativa en su tiempo libre.

Por esta razón, sostenemos que en nuestro país la educación física es el ámbito gestor y orientador de la práctica deportiva no únicamente federada sino como hábito de participación y relación social que posibilite la construcción de nuevos imaginarios sociales sobre el deporte, “los cambios del deporte son los cambios de la sociedad y el día en que la sociedad se transforme en otro modelo sociocultural con otros valores, gustos, mentalidad, el deporte puede convertirse en algo bastante distinto a la realidad actual que hoy conocemos, o incluso ser substituido por otra práctica” (Olivera Beltrán, 2006, p. 5).

Comprendamos que el deporte ha sido una invención del ser humano establecida en el marco histórico del sistema capitalista; es por ello que, así como fue creado y hoy se glorifica su acción social, es también posible crear no sólo nuevas maneras de hacer deporte, sino también desarrollar nuevas prácticas ludomotrices que carezcan de una lógica interna definida por instituciones federadas que nos dicen en qué momento y cómo jugar un determinado deporte. El planteo de estas páginas y reflexiones se orienta hacia a la desaparición del deporte espectáculo o competitivo en la escuela, por otro tipo de manifestación cultural deportiva.

En función de poder distanciarnos del modelo y concepción tradicional ya comentado, nos posicionamos ideológicamente a trabajar en el interior de la educación física desde

un modelo cultural que entiende al deporte como aquella situación en la que una persona se involucra por placer, interés, necesidad o gusto, permitiéndole la asunción y construcción de su modo de jugar, y comprender los elementos que configuran dicha práctica, aceptando la diversidad y brindando la inclusión de cualquier tipo de participantes sin discriminar sexo, religión, etnia o discapacidad; es decir, sin estigmatización alguna, separándose de la lógica de **la iniciación deportiva**, concepto propio de las instituciones deportivas para reproducir los deportes establecidos por su sistema.

A partir de lo expuesto, creemos que la escuela puede fomentar el aprendizaje del deporte a partir de comprenderlo como un **juego deportivo**, al cual definimos como aquella práctica corporal que respetando la lógica interna del deporte convencional² se desarrolla sustentado en un sentido recreativo e inclusivo al interior de la educación física. Podríamos hablar de un deporte de la escuela, en la escuela y para la escuela, que trascienda y se emancipe de los modelos hegemónicos que intentan regir la práctica deportiva.

Parlebas (2001) define al juego deportivo como “situación motriz de enfrentamiento codificada, denominada “juego” o “deporte” por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna” (Parlebas, 2001, p. 276). En la misma línea, Hernández Moreno (2001) expresa que la lógica interna es el “conjunto de rasgos pertinentes a una situación praxiomotriz, y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes” (Hernández Moreno, 2001, p. 178).

² No negamos a los deportes convencionales, que por su amplia difusión son conocidos y valorados universalmente, sino la reproducción acrítica y descontextualizada de su lógica, impuesta por las instituciones que han hecho de ellos un producto a sostener sin modificaciones, para sostener su hegemonía. De otro modo, corren el riesgo de que se quiebre la persistencia y el sostenimiento de sus estructuras.

Comprendemos que los elementos constituyentes de la lógica interna del juego son:

- el objetivo motor,
- el espacio,
- el tiempo,
- la gestualidad,
- la táctica,
- la estrategia y
- la comunicación práxica.

Esto nos hace ver que existen muchos componentes a ser comprendidos por parte de niñas y niños durante el aprendizaje de los juegos deportivos en la escuela, pero no nos olvidemos que son sólo parte de la forma analizada por la praxiología, nada nos dicen del modo lúdico, aspecto que se construye cuando realmente se juega.

La enseñanza de los juegos deportivos en la escuela

Según Piaget (1932), los juegos tienen tres grandes elementos que le otorgan un sentido a los juegos infantiles:

- el ejercicio,
- el símbolo y
- la regla,

A partir de ellos, el autor proyecta la siguiente clasificación de los juegos:

- juegos sensoriomotrices,
- juegos simbólicos,
- juegos reglados;

En relación con la clasificación anterior, establece la categoría de **juegos de construcción** a los que se encuentran entre una etapa y otra. Desde el tema de nuestra

preocupación, nos interesan sólo los **juegos reglados**, entendidos como la instancia de juego más compleja en la vida del ser humano, dado que el lugar que se le otorga a la regla supone un comportamiento frente a su complejidad muy diferente a lo experimentado en los juegos de las etapas anteriores. La trascendencia de la regla es que modifica la relación con el entorno y con los otros; es, por consiguiente, uno de los elementos centrales de la lógica interna de todo juego deportivo.

Desde nuestra comprensión, este aporte de Piaget (1932), nos otorga indicios que la construcción del juego deportivo se inicia cuando niños y niñas comienzan a practicar y tomar conciencia autónoma de las reglas de cada juego en particular.

Siguiendo el concepto de lógica interna propuesto de Hernández Moreno (2001), el autor plantea una secuencia estructural para el aprendizaje de los juegos deportivos dado que cada juego plantea una lógica interna diferente y, por ende, posiblemente más compleja. Resumimos a continuación la clasificación establecida por el autor a partir de la complejidad estructural (Hernández Moreno, 2001, p. 74-75):

Deportes psicomotrices con espacio estandarizado y de traslación.

Deportes psicomotrices con espacio estandarizado y de reproducción de modelos.

Deportes de cooperación con espacio estandarizado y de traslación.

Deportes psicomotrices con espacio no estandarizado y de traslación.

Deportes psicomotrices con espacio no estandarizado y de reproducción de modelos.

Deportes de cooperación con espacio no estandarizado y de traslación.

Deportes de cooperación con espacio estandarizado y de reproducción de modelos.

Deportes de cooperación con espacio no estandarizado y de reproducción de modelos

Deportes de oposición espacio estandarizado y de traslación.

Deportes de oposición espacio no estandarizado y de traslación

Deportes de cooperación/oposición con espacio estandarizado y de traslación

Deportes de oposición espacio estandarizado y de enfrentamiento cuerpo a cuerpo.

Deportes de cooperación/oposición con espacio no estandarizado y de traslación.

Deportes de oposición espacio estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo.

Deportes de cooperación/oposición con espacio estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo.

Deporte de cooperación/oposición con espacio no estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo.

Aunque la clasificación anterior pareciera que intenta establecer una secuencia lógica, referida a la estructura de los juegos deportivos, sostenemos que no tiene en cuenta todas las dimensiones de la corporeidad y motricidad humana, ya que, así como la lógica interna de cada deporte es compleja, el ser humano también lo es y desarrolla competencias a partir de la interacción en diferentes estructuras sociales, construyendo un aprendizaje espiralado y no lineal.

Queda claro, que como manifestábamos en páginas anteriores, la Praxiología Motriz, como ciencia de la acción motriz, plantea sus análisis de la *forma* de cada juego, sin dar cuenta que la lógica interna de cada juego deportivo es construida en instancias oficiales, por adultos que en muchos casos no respetan las necesidades y particularidades de los niños.

Creemos que la gran mayoría de las perspectivas teóricas que analizan la enseñanza de los deportes, exponen un proceso de aprendizaje basado en etapas estructuradas y poco flexibles, que basan sus estrategias pedagógico–didácticas centrándose en las capacidades de aprendizaje de los niños y de las niñas, teniendo en cuenta sólo sus características fisiológicas y psicológicas, pero dando por sentado que todos tienen la misma valoración de la práctica deportiva, la impuesta hegemoníicamente. A su Esto sucede porque el deporte, con el formato prevaleciente en la cultura actual, implica la necesidad de su aprendizaje desde muy tempranas edades, y no sólo es aprendido por su vivencia práctica sino también en función de la reproducción que los medios de comunicación, la familia y la sociedad en general, van haciendo de él. Es así como nos encontramos con niñas y niños que, aunque nunca hayan jugado un juego deportivo conocen casi todos sus aspectos estructurales y los profesores y entrenadores,

aprovechan esta circunstancia facilitadora, para intentar su reproducción a través de los procesos de iniciación deportiva específicos de cada deporte.

Las etapas propuestas por los diferentes autores, a veces proclamadas como etapas sensibles, posibilitan la instalación de los dispositivos reproductivos, pero nunca pueden tomarse como módulos estancos, sino que siempre deben ser analizados según la realidad contextual en donde se comienza con un grupo un proceso de educación deportiva, que ante todo posibilite la inclusión de cada sujeto con una vida activa y saludable para con todas las dimensiones de su corporeidad, que muy probablemente no sea respondido por un sistema ortodoxo y uniformador.

Al hablar de reglamento nos introducimos en uno de los puntos clave del proceso enseñanza y aprendizaje de cualquier juego deportivo, ya que tradicionalmente las normas y leyes de cada juego deportivo se reproducen verticalmente sin pensar en las trabas o frenos cognitivo-motrices que esas reglas ocasionan en los niños o niñas. El reglamento de juego determina las posibilidades de actuación de cada sujeto participante, pero cabe aclarar que, en muchas situaciones pedagógico-didácticas, es conveniente no trabajar desde un reglamento técnico convencional, sino permitir la convención de acuerdos lúdicos, por parte de los alumnos y alumnas para fomentar en ellos un espíritu crítico, reflexivo y legislador que, al mismo tiempo, les posibilita reflexionar sobre el sentido y valor de las reglas.

Por consiguiente, los/as profesores/as deberían -en virtud de los saberes previos expuestos por el grupo en relación al juego deportivo acordado para aprender-, generar las condiciones para que puedan jugarlo tal cual lo conocen o desean jugarlo. Luego, y a través de las situaciones de discusión o conflicto que puedan sucederse dentro del marco del acto de jugar, intervenir profesionalmente buscando la reflexión y los acuerdos, a partir de intervenciones fundamentadoras, reflexivas y/o deliberativas (Pizzano y Gómez, 2003).

Exponer una estrategia didáctica desde un modelo constructivista, implica posicionarse desde el lugar del alumno/a y no desde el lugar del docente como mero intermediario

para reproducir un modelo hegemónico, donde el docente es el que posee los saberes y tiene que enseñarlos desde lineamientos fijos y estandarizados, sin dar lugar a la expresión y manifestación de dudas, aciertos, y sensaciones que se manifiestan en el grupo cuando acciona con significación. Por tanto, la ideología profesional propuesta debe sustentarse en un basamento más abierto, intentando que los/as jugadores/as reflexionen acerca de lo sucedido, fundamenten y justifiquen sus ideas, buscando acordar convenciones lógicas para las necesidades del grupo y del juego, que les permita seguir jugando, ahora con nuevos aprendizajes y dificultades que fueron aceptadas libremente por ellos mismos a partir de interacciones dialógicas y no de poder (CREA, en prensa). Consecuentemente, el docente debe adoptar una postura de guía que, mediante preguntas, posibilite al grupo a acceder a nuevas respuestas, tratando de encausar los distintos puntos de vista expuestos por los/as participantes, con el objetivo de que los mismos logren arribar al conocimiento o saber pretendido, que se establecerá como un nuevo equilibrio cognitivo individual y social, indisoluble al ser concretado por sus reflexiones y conclusiones elaboradas grupalmente. En este punto es fundamental su convencimiento sobre la enseñanza del deporte con las finalidades expuestas, porque deberá en muchos momentos explicar este sentido para modificar la representación del deporte que portan los alumnos y alumnas, producto de la influencia cultural explicada y criticada.

Parlebas (2001, p. 97) expresa que,

Mediante el juego deportivo el niño se familiariza con las reglas y códigos; viven en su propio cuerpo las normas colectivas y la obligación legitimada. Se da cuenta de la necesidad de conciliar los distintos puntos de vista, de captar compromisos y adoptar reglas comunes. Al jugar, toma conciencia de que la regla –o sea el compromiso- puede ser la condición necesaria para una práctica colectiva en armonía y para la expresión motriz personal (...). El niño aprenderá a cambiar las reglas; al convertirse él mismo en legislador dentro de un grupo soberano, el niño

se enfrenta de la forma más auténtica, por descubrimiento propio y no mediante sermones, al conflicto compromiso-libertad.

De esta forma se establecen pactos de fundación propios del grupo, acotados a sus posibilidades cognitivas, motrices y relacionales, los cuales les permitirán, gradualmente, comprender la lógica interna de cada juego para jugarlo a partir de sus gustos, intereses y disponibilidades.

¡Cuántas veces hemos visto que un niño toma una gran decisión de juego durante un partido de mini handball, logrando eludir a su defensor directo, para luego de dicha finta aproximarse al arco y realizar un lanzamiento suspendido consiguiendo el gol, el cual anulamos porque en el momento de eludir al defensor realizó cuatro pasos y el reglamento convencional sólo permite tres! Claro, me podrán decir, que los deportes se deben jugar según sus reglas y que si no lo aprende correctamente se lo cobrarán el día que vayamos a un torneo intercolegial. Entonces, en primer lugar, pensemos en que lo conveniente sería no ir al torneo, de esa forma ya no estaremos discriminando, en segundo término, entendamos que el niño necesita una lógica reglamentaria diferente para poder desenvolver su modo lúdico y que sus decisiones totalmente adecuadas en el marco de la lógica del juego y el momento evolutivo de su aprendizaje, como en el caso del ejemplo, sean validadas (Cierto que en el profesorado me tomaron de memoria el reglamento y su aplicación, no puedo olvidarlo y, por ende, condiciono la motricidad de los niños). Estamos frente a un elemento trascendental de los juegos deportivos; es decir, que las reglas nos permitan jugar, no que nos excluyan porque debemos manifestarnos siempre e inexorablemente tal cual lo han planteado un grupo de analistas extremos de los deportes sistematizados por las instituciones rectoras del deporte mundial, que ni siquiera conocen nuestros alumnos y alumnas y que nos limitan la forma en cómo podemos jugar.

Por favor, busquemos la construcción de acuerdos de juego que permitan jugar, nadie nos condiciona a jugar los juegos según los reglamentos convencionales, salvo que

queramos seguir reproduciendo un modelo deportivo que permite que unos poco jueguen y los demás miren como meros espectadores de la sapiencia de los talentosos.

Otro rasgo distintivo de los juegos deportivos es que pierden toda espectacularidad deportiva, la cual Parlebas define como la “propiedad que va unida al placer experimentado en la contemplación de una situación deportiva tal y como se ofrece a la vista” (2001, p. 197). El concepto estético es otro: ya ningún niño o adolescente será espectador de la excelcitud, sino que será protagonista de actos deportivos en los que todos pueden jugar, todos, cualquiera sea su grado de habilidad, discapacidad, religión o etnia, desde su derecho a estar dentro del juego y no ver como otros juegan. Sin lugar a dudas, en el marco de las clases habrá momentos donde los chicos y chicas puedan observarse entre sí, dando cuenta de cómo juegan, errores y aciertos que van teniendo en los mismos, pero en todo caso, todos son protagonista en tanto la participación y el goce estético es el de cada gesto incorporado, propio o de un compañero, valorado con un corto aplauso o un “- ¡Buena, Javi... te salió! Nuestra acción profesional es animar, motivar e incentivar la participación más allá de las disponibilidades motrices, generando las condiciones emocionales para que el disfrute aparezca, para que la estética apreciada sea otra, la del juego en sí, la del logro en común de una nueva competencia o de un momento placentero.

Debemos comprender claramente que, si durante una clase un niño o niña ha sido excluido o excluida del jugar, cualquiera sea el motivo, se está atentando contra su derecho a aprender y ha perdido un tiempo y una oportunidad para relacionarse afectivamente con sus compañeros, compartir una experiencia y avanzar en un aprendizaje para su vida.

Pensemos, ampliando la compleja trama de la diversidad, en cualquier niño o niña con algún tipo de discapacidad motriz, sensorial o mental, ¿el modelo deportivo tradicional le permite incluirse? Algunos responderán que existen juegos o deportes propios para los chicos con discapacidad que deben jugar a dichas prácticas culturales. De más está aclarar, que muchos de esos juegos deportivos o bien hasta los Juegos Paraolímpicos

han sido justamente diseñados e inventados para integrar a las personas con discapacidad; pero, en mi parecer, no hacen otra cosa que agrandar las distancias, porque los recursos necesarios para competir en un nivel internacional, son de un alto costo y son muy pocas las personas que pueden acceder a un proceso de entrenamiento para llegar a competir.

¿No sería más interesante, en el nivel escolar o recreacional, tomar cualquier práctica lúdica y vivenciarla con naturalidad? Podríamos jugar juegos sensibilizadores, colocándonos en el lugar y situación del otro, pero también podemos acordar modificaciones en los juegos más tradicionales de forma que todos podamos participar.

La pérdida de la espectacularidad de los juegos deportivos viene acompañada por la desvalorización del resultado, de la desaparición del vencedor y del vencido, posibilitando aprender y sentir el jugar por jugar sin valor agregado.

En muchas clases de educación física, casi al mismo tiempo en que está sonando el timbre para el recreo, escucho la célebre frase de un profesor diciendo “¿Quién ganó?”. Los chicos y chicas, mientras se retiran de la clase, colocándose el delantal blanco, discuten, se insultan, se burlan, se cargan y, en muchas ocasiones, se agreden, mientras que el docente se aleja de la escena con sus conos y la bolsa de pelotas, sonriendo por el impacto logrado con su propuesta y, en el mejor de los casos, se acerca y les dice “- Bueno, bueno, hay que aprender a ganar y a perder, tranquilícense”. Si pudieran expresarlo, algunos de los alumnos o alumnas dirían:

“Gracias por dejarnos tan grata enseñanza profesor; si usted viera donde vivo, en la pobreza en la que estoy inmerso, primero económica y, en consecuencia, de salud y de afecto, usted debería saber que yo ya perdí en el momento de nacer. Gracias por ayudarme a reproducir la derrota y el fracaso que vivo a diario durante los cincuenta minutos que dura la clase, porque nuevamente perdí ahora jugando al vóley, y a cada momento sigo perdiendo. Gracias por no darme herramientas para poder vivir la práctica deportiva desde otro sentido, desde otra forma de

vivenciar vivenciarla, para que cuando salga de la escuela y quiera jugar a algo no siempre lo haga pensando en que seguramente volveré a perder. ¿Será usted capaz de enseñarme a jugar de otra manera? Sólo quiero jugar, divertirme y pasármelo bien un rato, porque para sufrimientos y fracasos estoy lleno en mi vida. Ojalá que dejen de oprimirme con el resultado, quiero liberarme del mismo, quiero sentir gusto por jugar junto con mis compañeros sabiendo que cuando todo termine y suene otra vez el timbre nos iremos abrazados o riéndonos, pensando que en cualquier momento del día nos podemos encontrar para vivir nuevamente otro tan grato espacio como el que vivimos en la escuela, y si no tenemos la posibilidad de vernos, saber que en la próxima clase, todos nos sentiremos incluidos y perteneciendo a una práctica que nos permite desenvolvernos, pero sobre todo a socializarnos a partir de valores diferentes a los que siempre nos ata el deporte que nos enseña”

El hecho de erradicar la competencia, es decir, el sistema competitivo y su valor agregado, nos irá introduciendo en apreciar valores distintos, y comprender desde otro sentido la práctica deportiva, porque entre otros elementos nos despojaremos y nos libramos de jugar en busca de ganar o, al menos, no perder. Vale aclarar que también hablo de quitar el concepto de “competencia sana”, que todavía me resulta mucho más mediocre y mentiroso que la propia competencia.

Antes de continuar reflexionando al respecto, pondremos algunos anclajes que nos orienten y nos ayuden a repensar términos que muchas veces naturalizamos. Podemos definir a la competencia como:

- “Una obtención de logros mutuamente excluyentes; o sea, mi éxito quiere tu fracaso. Nuestros destinos estarían conectados en forma negativa. Diciéndolo de otro modo. Se compite cuando dos o más personas tratan de adquirir un objetivo que no puede ser alcanzado por ambos o por todos ellos. En este juego emerge la presión de ser el número uno. Nos hemos acostumbrado a vivir con él y por eso

estamos tontos a defenderlo. Hemos sido enseñados no sólo para competir sino también para creer que hay un valor en la competencia” (Kohn, 1997).

La cultura dominante ha tenido la sutileza de inventar, crear y reproducir prácticas deportivas que tienen casi todas las comunes denominadoras del duelo, es decir, del enfrentamiento entre adversarios, a los cuales en muchas ocasiones vemos y sentimos como enemigos, buscando todos los artilugios legales e ilegales para vencer en post de la medalla o trofeo de turno. Es así, como la cultura deportiva y lúdica de nuestros tiempos está caracterizada por el enfrentamiento y la búsqueda de un mismo objetivo que nos coloca como antagónicos, buscando ganar para que el otro pierda. En primer lugar, debemos reflexionar que el *otro* no es adversario y menos aún un enemigo, en todo caso es un compañero de juego esencial para poder jugar; sin los *otros* a muchos juegos deportivos no podríamos jugar. Es clave este punto, porque nos permite comprender y modificar el imaginario tradicional que tenemos sobre el adversario, sin embargo, al modificar esta visión, es posible que le quitemos valor al resultado y encontremos el placer y el sentido del juego y sobre todo del jugar, justamente en el hecho del jugar por jugar, sin la necesidad imperiosa del resultado,; no hablo de que desaparezca o se modifique el objetivo del juego, sino cambiar el resultado final, que aprendamos jugar por otros motivos que no sean el logro o la adquisición de tal cual o cual puntuación que nos habilita como ganadores y a otros como fracasados perdedores. La lógica de los juegos de oposición, no implica cambiar el sentido de este término por el de competición; no son sinónimos.

Como segunda reflexión, deberíamos pensar, como ya hemos dicho en otros momentos del escrito, que el hecho de sacar el duelo y la competición nos podría dar lugar a nuevas prácticas lúdicas, posiblemente no deportivas. Porque, al pensar desde otra lógica, seguramente tendremos la habilidad de crear y/o recrear nuevos modos lúdicos y desde allí nuevas formas culturales de juego y expresión.

En la actualidad, aparecen diferentes prácticas corporales, muchas de ellas con un alto componente expresivo a la que los niños y adolescentes se adhieren. En las plazas o

espacios públicos se observan chicos y no tan chicos realizando Hip-Hop, Capoeira y muchas actividades relacionadas con lo circense, desde malabarismos con diferentes elementos hasta bailes suspendidos en telas. Éstas no son las únicas prácticas, sino que la etnomotricidad se pone de manifiesto con juegos o actividades físicas que van desde el skate, los patines, hasta juegos en contacto con la naturaleza como juegos de orientación y escalada. Sin dudas que las prácticas se modifican según los contextos sociales, culturales y ambientales, pero lo que está claro es que mientras la escuela sigue enseñando fútbol, vóley y handball, las personas están practicando otras actividades, que en muchos casos no vemos y, en otros, no nos animamos a integrarlas en las clases de educación física por no responder a los contenidos hegemónicos o por, simplemente, parecernos ridículas. Es más, en ciudades con altos grados de inmigración pueden observarse juegos culturales tradicionales que, en muchos casos, podrían ser factibles de desarrollarse en las clases de educación física... pero me olvidaba decir que para ello es necesario saber de que se tratan, conversar con las comunidades y relacionarse con sus culturas, saber su historia, origen, significado. Tal vez sea más sencillo visualizar al interior de nuestros grupos – clase y ver si hay chicos y chicas inmigrantes que puedan enseñarnos sus juegos, valorizando sus costumbres e incluyendo la diversidad cultural como saber a socializar y compartir. Por supuesto, esto requiere de un profesional abierto, flexible e interesado en ampliar los horizontes culturales dominantes.

Pavía (2006) expresa que uno de los limitantes para la expresión del modo lúdico es el valor agregado del **agonismo**, “sabemos que abundan los ejemplos de juegos planteados con una encantadora “cuota de competencia”, como modelo hegemónico en la búsqueda de emoción” (Pavía, 2006, p. 47). El autor sostiene que la permanente competencia con el otro poco ayuda a permitir jugar de un modo lúdico. Es decir, el modo lúdico se expresa y sostiene cuando aparece el sesgo autotélico y la emoción por el jugar por jugar sin un fin utilitario. Como insistimos en otros apartados, el concepto de situación lúdica, involucra al modo lúdico, ya que cuando se está armando la forma de juego con libertad de elección, al mismo tiempo se desarrolla el modo lúdico ya que el/la jugador/a

elige cómo se jugará, con qué reglas generadoras de emoción y confianza para jugar. Podríamos decir que se comienza a jugar en el momento en que se participa en la construcción de la situación lúdica y se toma conciencia de ella; allí se está jugando a que **la forma del juego y el modo de jugar sean un binomio indisoluble.**

Esta categoría nos lleva a orientarnos para comprender en que debe existir un modo de construcción de las reglas donde la intervención docente es crucial, ya que la imposición de la regla externa a los jugadores conllevaría la no posibilidad de construir la regla, sino de aceptar y actuar la regla bajo formatos externos a los/as propios/as jugadores/as. O bien, parafraseando a Rivero (2011) jugar del modo esperado por el docente, quien hace uso del juego como contenido o estrategia metodológica. El jugar queda a disposición del docente y no de los jugadores/as.

Durante el transcurso de un juego, se visualiza la participación de los jugadores, y aunque pareciera que todos juegan, es muy oportuno expresar que no siempre lo hacen de un modo lúdico, ya que las formas de juego expresan posibles amenazas, exclusiones, agresiones y/o discriminaciones, lo cual no generaría esa “tranquilizadora sensación de permiso y confianza sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores” (Pavía, 2006:44). Claro, que el modo lúdico no es permanente, tiene interrupciones, es intermitente en su aparición, no es continuo.

Estilo docente y modelos de enseñanza de los juegos deportivos

Sostenemos que es fundamental, antes de profundizar sobre los modelos didácticos utilizados para la enseñanza del deporte, definir un concepto clave, el de **estilo docente**. Dado que el posicionamiento filosófico-pedagógico del docente implica una direccionalidad valorativa del hecho educativo, más allá de la especificidad de los contenidos a aprender u objetivos/competencias a alcanzar, el estilo

Identifica la peculiaridad u originalidad con que un profesor afronta su propia clase y se evidencia en parte en la selección de saberes. Escoger un estilo de enseñanza no es sólo resolver un problema técnico, implica también tomar una decisión moral. Se caracteriza por el hincapié en ciertos elementos o modos personales de actuar en el proceso educativo: en la interacción profesor-alumno, en la adopción de ciertas decisiones y muchas manifestaciones más. Es una forma peculiar del profesor en su quehacer docente, mientras que los métodos son los modos de acción que utiliza. Se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones postactivas. En él se ordenan de una manera determinada las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos las estrategias en la práctica y en las interacciones. Una posible clasificación de los estilos predominantes, resulta de definir el grado de participación que el profesor les otorga a sus alumnos (Aisenstein, Ganz, y Perczyk, 2002, p. 101).

Los mismos autores plantean que los estilos docentes pueden ser caracterizados en función del grado de participación que se les otorgue a los educandos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es así que plantean dos tipos de estilos docentes:

- Estilo docente participativo (otorga lugar, voz y acción a los educandos)
- Estilo no participativo (los alumnos no participan en la construcción del proceso de enseñanza).

Definidos estos conceptos, a nuestro entender fundamentales, nos dedicaremos a continuación a describir los modelos didácticos reinantes en el mundo de la educación física y el deporte en edad escolar. En primer lugar, queremos destacar que, a partir de la revisión bibliográfica efectuada, nos damos cuenta que los mismos modelos son definidos con diferentes nombres o titulaciones, por consiguiente, tomaremos como base la clasificación expuesta por Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), a la cual complementaremos con aportes de lo expuesto por Blázquez Sánchez (1995), Cavalli (2007), Balagué y Torrents (2012).

Sintetizaremos lo mencionado en el siguiente cuadro.

Modelos didácticos para la enseñanza del deporte		
Modelo Técnico o Tradicional	Modelos Activos	
	Modelo Comprensivo	Modelo Constructivista
<p>. Parte de la necesidad de dotar previamente a los aprendices de los medios técnicos indispensables (habilidades específicas) para que posteriormente puedan afrontar los problemas tácticos que presenta la consecución del objetivo del juego.</p> <p>. Existen modelos de</p>	<p>. Toma como punto de partida la necesidad de que los alumnos y las alumnas comprendan la naturaleza del juego y los principios tácticos implicados en la consecución de su objetivo.</p> <p>. Propuesta de tres fases para el aprendizaje:</p>	<p>. Concibe a los alumnos como “constructores” de sus aprendizajes a partir del significado y sentido que dan a lo que aprenden, y de las relaciones que establecen entre los nuevos conocimientos y lo que ya saben.</p> <p>. Se basa en los</p>

<p>ejecución (manera óptima para cada modalidad deportiva).</p> <p>. Aprendizaje fraccionado y sucesivos de los elementos</p> <p>Búsqueda del resultado eficaz o dominio de las habilidades.</p>	<p>1) Juegos modificados: Enseñanza de fundamentos tácticos a través de juegos que recogen la esencia problemática y contextual de cada deporte a aprender.</p> <p>2) Fase de transición: Práctica combinada de juegos modificados, de situaciones de juego y mini deportes</p> <p>3) Introducción a los deportes estándar: Enseñanza de las modalidades deportivas elegidas.</p>	<p>aprendizajes previos y desde allí basa sus estrategias para el aprendizaje de nuevas competencias.</p> <p>. Se potencia la imaginación, resolución y reflexión de los propios educandos en situación de aprendizaje.</p>
--	---	---

Por su parte Cavalli (2007) menciona los siguientes modelos didácticos:

- Modelo descompositivo
- Modelo de las situaciones problema
- Modelo comprensivo
- Modelo estructural

En nuestro parecer, estos modelos deberían convivir en un modelo didáctico integrador para la enseñanza de los juegos deportivos, el cual respete los principios del estilo docente participativo, pero que bien puede utilizar técnicas tradicionales involucradas en

un proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo la construcción según las necesidades que presenta cada sujeto o grupo al momento de experimentar la práctica deportiva. En consonancia con lo expresado, Cavalli (2007) explicita la necesidad de construir un modelo multidimensional (en particular de los juegos deportivos sociomotrices) que no se base en un solo modelo didáctico.

En ésta misma dirección encontramos ciertas frases de Blázquez Sánchez (2012) que invitan a repensar los modos de enseñanza de los juegos deportivos:

- “La enseñanza de cualquier deporte es algo muy complejo, y enseñar a partir de la *complejidad* es reconocer el carácter cambiante, inestable y multidimensional del deporte” (Blázquez Sánchez, 2012, p. 113).
- “Pensar complejamente en el deporte, no excluye la necesidad de abordar la enseñanza de la técnica (recursos) que se debe hacer con la firme intención de generar aprendizaje de desempeño auténtico y no simple repetición automática” (Blázquez Sánchez, 2012, p. 114).
- “(...) es de suma importancia que la técnica encuentre su integración y contextualización en la realidad, es decir, que el deportista reconozca, además de aprender el gesto técnico, cómo, cuándo y por qué lo realiza” (Blázquez Sánchez, 2012, p. 114).
- “Una metodología inspirada en este enfoque no puede defender un modelo único (...)” (Blázquez Sánchez, 2012, p. 118).

Podríamos plantear las siguientes orientaciones al planear la enseñanza de los juegos deportivos:

- Comenzar el proceso desde los intereses y saberes grupales.
- Lograr la comprensión de la lógica interna de los juegos deportivos
- Saber que las reglas condicionan las formas de actuación y a veces obstaculizan no sólo la construcción de habilidades, sino también el placer por jugar
- Crear acuerdos lúdicos (simplificar las reglamentaciones acordes a los intereses y posibilidades de los/as jugadores/as).
- Posibilitar la toma de conciencia de las acciones motrices y su implicancia en la construcción de la propia motricidad.
- Variación de las situaciones de enseñanza y modos de intervención docente.

La Educación Física que viene siendo, una invitación a su transformación.

La Educación Física está en un actual proceso de resignificación, en función de posicionarse en un rol que posibilite a los/as alumnos/as de todos los niveles educativos, participar de forma inclusiva en actividades físicas, juegos, deportes y prácticas corporales expresivas, buscando generar el disfrute por dichos fenómenos culturales y favoreciendo su apropiación como elemento fundamental para una mejor calidad de vida individual y colectiva.

Este cambio paradigmático en el enfoque implica modificaciones en la gestión, planificación, organización e intervención en las clases de educación física.

A partir de la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004-2011), la educación física ha fortalecido la legitimación de su presencia como asignatura curricular y, a su vez, ha reorganizado las propuestas de situaciones de enseñanza y sus

contenidos. A logrado, con respecto a éstos últimos, diversificar ampliamente los saberes a ser desarrollados durante las clases de educación física.

Creemos que la ampliación de contenidos todavía no está siendo llevada a cabo en las prácticas reales, donde priman los contenidos referidos a la formación corporal y, sobre todo, a la reproducción del deporte casi como contenido exclusivo basado en el imaginario social impuesto, de que la educación física es un agente de deporte, y en particular del deporte de rendimiento.

Claro está, que, así como se mantiene esa lógica reproductorista, también existen ejemplos de resistencia, cambio y transformación. Por eso visualizamos una interesante tensión de posicionamientos respecto a las funciones sociales de la educación física que están permitiendo reflexión y no seguir por los aparentemente caminos únicos.

Justamente, un dato muy interesante ha sido la permanente participación del área en todos los encuentros jurisdiccionales y nacionales correspondiente a la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar, lo que resulta significativo y alentados sabiendo que han existido momentos donde se ha planteado la desaparición de la educación física como área curricular. Pasado dicho momento, promulgada la Ley Nacional de Educación y aprobados a nivel nacional los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios podemos señalar que existe un futuro mucho más prometedor que el de antaño en la medida que se concreten los cambios obrantes en los documentos políticos por parte de los docentes.

Es necesario reflexionar sobre las perspectivas y el sentido social actual de la educación física la cual, como dijimos anteriormente, tiene institucionalizada una especial ligazón con el deporte, siendo éste último no sólo el contenido más desarrollado, sino casi su razón de ser.

Creemos que algunos de los posibles presentes y futuros de la educación física pueden ser:

- Tomar al juego y el jugar como eje temático en las clases de educación física, posibilitando la construcción de una nueva cultura lúdica.
- Aprender a jugar los juegos deportivos desde un modo lúdico, es decir, con sentido y valores diferentes a los hegemónicos.
- Propiciar el disfrute y aprendizaje de la actividad física sostenible para toda la vida (Lagardera Otero, 2009) buscando la disponibilidad y autonomía corporal.

A partir de lo expresado se podrían realizar propuestas de enseñanza en relación a las siguientes temáticas, que sin dudas se articulan transversalmente entre sí:

Prácticas deportivas	Prácticas ludomotrices	Prácticas corporales intrínsecas	Prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en la naturaleza
Psicomotrices y comotrices	Juego Expresivo (Expresión corporal)	Prácticas corporales sustentables para el desarrollo corporal	Prácticas campamentales
Sociomotrices	Juegos tradicionales	Conciencia corporal	Orientación geográfica
Colaboración Oposición Colaboración y oposición	Juegos Cooperativos	Métodos y tareas para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas	Prácticas ludomotrices y deportivas propias del medio ambiente natural

	Juego y jugar (Situaciones lúdicas) Juegos Populares	Alimentación adecuada	Prevención del riesgo en las diferentes prácticas corporales en la naturaleza
--	--	--------------------------	--

Pensar la educación física, implica el compromiso y la responsabilidad por revisar los tradicionalismos acríticos propios del campo, con la intención clara y manifiesta de diversificar los conocimientos que allí se ponen en juego y, al mismo tiempo, volver a pensar las propuestas metodológicas para que los niños y niñas sean realmente protagonistas de los hechos educativos y encuentren en sus prácticas, el sustento necesario para mejorar sus vidas.

Proposiciones en relación a la Educación Física:

- Sostener que todos/as los/as chicos/as tienen el derecho de disfrutar de la clase de educación física, sin discriminación alguna.
- Desnaturalizar las situaciones de discriminación por habilidad, competencia motriz o rendimiento físico, que se sostienen desde el paradigma exitista y resultadista.
- Generar clases inclusivas, basadas en la democracia, la tolerancia, el cuidado de sí mismo y de los otros.
- Hacer de la educación física en la escuela, una experiencia que trascienda la escolaridad, generando los saberes necesarios para la autogestión individual y/o colectiva de prácticas corporales permanentes y para toda la vida.
- Modificar el modo de evaluación tradicional, por una evaluación formativa y compartida (López Pastor, 2009).
- Comprender que la Educación Física sigue estando altamente deportivizada, por lo que es necesario pensar en la diversificación de contenidos de la propia área y en la posibilidad de gestar proyectos educativos interdisciplinarios.

- Cambiar los modelos de enseñanza que siguen siendo altamente dirigidos y conducidos por los/as docentes, para establecer situaciones de enseñanza que impliquen a los/as niños/as como protagonistas en su proceso de aprendizaje.

Ahora detendremos la atención en las unidades temáticas de las Prácticas Ludomotrices y los juegos deportivos, ya que se vislumbran como aquellas que va tomando mayor fuerza en los proyectos de implementación de la educación física. Las propuestas aquí expresadas son experiencias que vienen llevándose a cabo en diferentes lugares del país, y que fueron retomadas a partir de espacios de reflexión y capacitación que se suceden en los últimos años.

Propuestas que vienen siendo en la educación física

A continuación, se comentan algunas propuestas temáticas, en relación a los NAP, sobre los cuáles pueden pensarse propuestas de talleres o conjuntos de clases en el marco de la educación física, posibilitando trayectorias educativas en el nivel primario y secundario más significativas e interesantes para los/as educandos/as. Queremos aclarar que las propuestas que se enuncian no son expresiones de deseo, sino propuestas que docentes de educación física vienen llevando a cabo en sus acciones cotidianas.

Ejes temáticos factibles de ser desarrollados en los talleres de educación física:

1. Prácticas ludomotrices
 - . Prácticas corporales expresivas.
 - . Conocimiento, recuperación y práctica de los juegos autóctonos o tradicionales.
2. Prácticas corporales intrínsecas.
3. Los juegos deportivos con sentido colaborativo, inclusivo y recreativo.
4. Prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en la naturaleza.

Unidades Temáticas

1. Prácticas ludomotrices

1.1. Conocimiento, recuperación y práctica de los juegos tradicionales³.

Socialmente es importante recuperar los juegos tradicionales porque el juego se está perdiendo y es necesario fomentar e incentivar los juegos autóctonos de la región y de otras culturas. La incorporación de la tecnología: netbook, celulares, cámaras digitales, juegos electrónicos, etcétera, ha llevado a otras formas de entretenimiento y juego determinadas externamente, que atentan con la preservación de los juegos tradicionales. Su práctica logrará fomentar el jugar con reconocimiento de la historia, la Otredad, la diversidad cultural, además de luchar contra la epidemia del sedentarismo. Hoy en día los niños y niñas se han olvidado de esas prácticas tan características de la niñez, por eso es necesaria la recuperación y prácticas de juegos autóctonos y de otras culturas, que su conocimiento y el desarrollo de los procesos imaginativos en los niños.

En relación a esta unidad temática, buscamos “la participación en prácticas corporales, motrices y ludo motrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, inclusión, imaginación y creatividad, comunicación corporal, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, posibilitando el disfrute y la valoración de logros y esfuerzos” y “la valoración de variados juegos, tradicionales autóctonos y de otras culturas a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y o recreación de algunas variantes” (NAP, Resolución CEF 135/11).

³ Puede ampliarse con la lectura de Rozengardt, R y Carral, M. F (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área educación física. Un patio para aprender y jugar*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Propuesta de Juegos Autóctonos o Tradicionales:

- **Juegos populares de la región (Juegos que jugaban mis padres y abuelos).**
- **Juegos de los pueblos originarios.**
- **Juegos tradicionales de otras culturas.**

Algunos ejemplos:

- Manchas y sus variantes (escondida, congelada, cadena), Martín pescador, gallito ciego, piedra, papel y tijera o yapeyu.
- Saltar el isipó, el capichua o pallana, embopa escondida, Don Juan de la casa blanca, la bruja de los colores, el gato y el ratón, el trompo, el elástico, el tejo. La farolera, el disco zumbador, el guamo, el chonete.
- Palín

Otras propuestas de enseñanza se orientan a generar clases con características de talleres donde los/as educandos/as puedan elaborar y crear sus situaciones de aprendizaje, y posiblemente luego puedan socializarlas a la comunidad educativa en eventos o encuentros.

- **Construcción de situaciones lúdicas y juegos populares creados por los/as chicos/as.**
- **La escuela en acción: juegos y actividades para incluirnos todos/as.**
- **Juegos y actividades cooperativas.**

A través de las prácticas ludomotrices se puede conocer, compartir, respetar, cooperar, aceptar los límites, propios y de los demás, practicarlos con el fin del disfrute, y más allá de la utilidad pedagógica, se puede jugar en un ambiente donde no prime la victoria y el

ganar por sobre la alegría y divertimento colectivo, es decir, que sean encuentros para ir a jugar.

En tal sentido, es necesario crear oportunidades de tiempo para jugar, para crear juegos, para compartir con los padres, docentes y difundirlos a la sociedad en la que viven. Incentivando la creatividad y recreación activa. En busca de una visión transformadora para el campo de la educación física nos separamos del juego motor, con sentido utilitarista para la práctica de habilidades motoras específicas, y nos posicionamos desde las situaciones lúdicas, a las cuales entendemos como aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. A partir de dicha definición conceptual entendemos que, en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles, y que no pueden verse separadamente. La misma, en las clases de educación física, se expresa como un satisfactor del derecho de jugar.

La propuesta es poder dar el espacio para la elección y el desarrollo del propio proceso creador, fantasioso e imaginativo, potencial de estas edades, por tanto, la situación lúdica implica ser armada, discutida, consensuada, elaborada y cambiada por los propios integrantes del grupo. Es así como las situaciones lúdicas se distancian de la exposición de secuencias de actividades en función de un contenido, programadas por el docente (Gómez, 2012).

La escuela necesita ser una escuela activa que enseña a recrearse, no sólo a los/as chicos/as sino también a los directivos, maestros y auxiliares, integrando también a la familia y otros agentes sociales.

Nos alineamos en la propuesta de educación física sostenible donde “las personas tienen que aprender que, con una ejercitación adecuada a sus características, realizadas diariamente con plena conciencia, no de modo mecánico y estandarizado a como se aprenden machaconamente algunas habilidades deportivas, la vida discurre en armonía, equilibrio y salud” (Lagardera Otero, 2009:36). Es interesante desarrollar en la escuela, a

partir de la educación física y en articulación con otras áreas, la idea de generar hábitos de prácticas corporales sostenibles, es decir, aprender a desarrollar actividad física sustentable para cada individualidad y colectivo social que trascienda las paredes de la escuela. La educación física debe llegar a los hogares con ideas y herramientas para que los propios chicos y chicas sean multiplicadores de aprender a disfrutar y gozar de la práctica corporal y sus beneficios.

1.2. Prácticas corporales expresivas.

- **Prácticas Circenses.**
 - **Malabarismos – Pirámides – Acrobacias – Suspensiones en telas o columpios – Juegos de equilibración y saltos con sogas.**
- **Murgas y otras prácticas corporales tradicionales (Ej. Carnavales).**
- **Prácticas corporales en vinculación con la música (Ej. Hip-Hop – Capoeira - Danzas)**

Por medio de la expresión corporal se pretende que los chicos y las chicas desarrollen sus capacidades corporales en diferentes contextos, utilizando todos sus sentidos, con experiencias vividas a través de la interpretación de la música, representación de fábulas, conocimiento de tradiciones expresivas y prácticas de nuevas culturales corporales que comienzan a visualizarse entre los chicos y chicas que concurren a la escuela.

1.3. Prácticas corporales intrínsecas

Prácticas corporales para el desarrollo corporal

- Métodos y técnicas para el desarrollo de la motricidad y las capacidades condicionales y coordinativas
 - **Método Movitransfer (Motricidades para la vida cotidiana) (Masciano y Lagardera Otero, 2011, 2012)**
 - Conciencia corporal
 - Prácticas introyectivas
 - Fitness y sus variantes

Alimentación adecuada

- **Conocimiento sobre actividad física⁴ y alimentación**

Por fuera de las prácticas ludomotrices y deportivas, contamos con las prácticas corporales intrínsecas, donde la intencionalidad es desarrollar la constitución de la corporeidad, incidiendo sistemáticamente en el desenvolvimiento de la capacidad motriz y sus factores constitutivos (las denominadas cualidades o capacidades corporales o físicas -coordinación, fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, entre las clasificadas comúnmente desde la perspectiva biológica-). El factor lúdico no es tenido en cuenta inicialmente, porque la preocupación es netamente funcional y culturalmente se conoce este aspecto de la práctica corporal como gimnasia,

⁴ El concepto de Actividad Física, requiere un análisis particular porque su origen es netamente biologicista. En nuestro caso, y en varios pasajes de los NAP, además de Diseños Curriculares vigentes, el concepto de Práctica Corporal es utilizado por su sentido singularizador, al comprender que al decir “práctica” se está incluyendo a quien la realiza y no solamente al “ejercicio” o “actividad física” como un elemento cultural a reproducir por su impacto orgánico.

actualmente fitness o, simplemente, actividad física, las técnicas corporales introyectivas (Lagardera Otero, 2009), la psicomotricidad, etc., donde los sujetos se centran en sí mismos, tomando conciencia de su corporeidad y los puntos a desarrollar, fuera de otros sentidos de la práctica corporal, como el ludomotriz y el deportivo, por ejemplo, o el expresivo.

2. Prácticas deportivas

- **Los juegos deportivos con sentido colaborativo, inclusivo y recreativo.**
- **Conocimiento y práctica de variados juegos deportivos.**
- **Encuentros deportivos inclusivos no competitivos, pudiendo articularlos con los Municipios utilizando instalaciones deportivas apropiadas y dignas.**

(...) podemos decir que la socialización a través del deporte escolar puede ser considerada como una forma de control social, por la adaptación del practicante a los valores y normas dominantes como condición alegada para la funcionalidad y desarrollo de la sociedad. Uno de los papeles que cumple el deporte escolar en nuestro país, entonces, es el de reproducir y reforzar la ideología capitalista que, a su vez, pretende hacer que los valores y normas insertos en él, se presenten como normales y deseables (Bracht, 1996, p. 64).

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriores, en los cuales los campeonatos y/o encuentros deportivos eran propuestas pedagógicas que desarrollaban los mejores dotados técnicamente, buscando el resultado máximo, consideramos que este eje debe ser revisado y modificado su sentido para permitir incluir a toda la población escolar y a todos los chicos/as sin discriminación de rendimiento alguno.

Y al ser encuentros deportivos, inclusivos, cooperativos y recreativos, sería interesante que en ellos pueda participar no únicamente los chicos y las chicas de primaria, sino también, los directivos, maestras, auxiliares y familias.

Innumerables son las situaciones deportivas de las que disponemos como oportunidad para sentir el jugar, pero en la gran mayoría de ellas trasciende el valor competitivo, porque nos han hecho y nos siguen haciendo creer que la competencia es inevitable, que nos hace más productivo, que refuerza el carácter y entendemos que obligatoriamente todo juego es competitivo, “(...) en realidad la competencia es un problema de entrenamiento social más que un aspecto innato de la personalidad” (Kohn, 1987), nos hemos acostumbrado a vivir con ella y por eso la defendemos y naturalizamos como propia del ser humano. Hemos sido enseñados no sólo a competir sino a también creer que hay un valor en la competencia, que valor posee la competencia si busca el fracaso de otros para la consecución de logros propios, si nos coloca en el lugar que la trampa bien hecha es una viveza, algunos dirán que compiten consigo mismo, quiero decirles que es falso el concepto, sí que lo que hacen es buscar superarse, pero no necesariamente compiten, “(...) junto a una nueva educación física que necesita ser sostenible, pero también de un nuevo deporte, de un deporte sostenible que sea eminentemente respetuoso con la persona (...)” (Lagardera Otero, 2009, p. 29).

El deporte de rendimiento no puede ser reproducido como si nada, sin darnos cuenta del daño que estamos haciendo a los/as niños/as a los que orientamos y promocionamos hacia un tipo de práctica corporal que les enseña a ser egoístas, obedientes, disciplinados y enajenados, entre otras valoraciones negativas, como ya señaláramos.

Nuestra propuesta de Juegos Deportivos se articula con los siguientes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios:

- La experiencia de integrarse con otro en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y mini deporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa.

- Disponibilidad de sí mismo: exploración, descubrimiento, experimentación y producción motriz en situaciones problemáticas.

Asimismo, consideramos fundamental desarrollar a partir de dicho eje una multiplicidad de juegos deportivos, sean psicomotrices y sociomotrices (Parlebas, 2001), posibilitando el aprendizaje de la lógica interna de los mismos, pero, ante todo, que los/as niños/as se sientan protagonistas y no meros espectadores de lo que sucede en el espacio de juego. Generalmente las propuestas deportivas se orientan a la enseñanza del handball, vóley, fútbol y eventualmente algunas disciplinas del atletismo, dejando de lado gran cantidad de prácticas deportivas que son un derecho de ser conocidas y jugadas por todos/as los/as chicos/as que van a las clases de educación física. Sin lugar a dudas, en el marco de las clases habrá momentos donde los chicos y chicas puedan observarse entre sí, dando cuenta de cómo juegan, errores y aciertos que van teniendo en los mismos, pero en todo caso, todos son protagonista en tanto la participación. Nuestra acción profesional es animar, motivar e incentivar la participación más allá de las disponibilidades motrices, debemos tener en claro que si al finalizar una clase un niño o niña ha sido excluida de los diferentes juegos cualquiera sea el motivo, se está perdiendo la oportunidad de relacionarse afectivamente con sus compañeros, compartiendo las experiencias vivenciadas.

3. Prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en la naturaleza.

- **Prácticas corporales y experimentación sensible del medio ambiente.**
- **Prácticas campamentales.**
- **Experimentación de juegos y deportes en el medio ambiente (en articulación con el eje de los juegos deportivos).**
- **Prácticas acuáticas**
- **Manejo de la bicicleta y educación vial**

Posibilitar, desde la educación física y en articulación con otras áreas curriculares, que los/as educandos/as puedan realizar prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en diferentes medios naturales, les brinda la posibilidad de incorporar conocimientos y desarrollar experiencias para la apropiación de conceptos y formas de actuación que implican la preservación ambiental, enriqueciendo su formación. Las prácticas ludomotrices individuales-grupales que se llevan a cabo en este tipo de actividades, generalmente son del gusto de los chicos, quedando así el recuerdo imborrable de lo aquí se vivencia para toda la vida, aunque en muchos casos reiteran los modos no lúdicos explicados anteriormente. Es decir, a veces el contacto con el medio inhabitual es más significativo que el contenido disciplinar de la tarea propuesta por el docente.

Éste tipo de experiencias permiten que los/as chicos/as adquieran y/o refuerzan valores tales como disfrute sensible y descubrimiento del medio natural, convivencia, solidaridad, cooperación, respeto y cuidado del medio ambiente, etcétera, lo que deviene en un importante apoyo a la educación ambiental. En la modalidad educativa con ampliación de jornada, se presentan condiciones para preparar y desarrollar este tipo de propuesta educativa. Para ello es necesario que los/as chicos/as participen de manera protagónica

en la preparación de las salidas y que no sean meros receptores del turismo educativo (tercerizado) donde todo está configurado externamente.

Los escolares de hoy viven cada vez más en un universo virtual, son bastante sedentarios, habitan mayoritariamente en entornos urbanos y están muy familiarizados con la tecnología. La ambientación de diversos e imaginativos escenarios para las clases de Educación Física en la escuela, la utilización didáctica de los espacios del entorno escolar próximo y las salidas estacionales (Otoño-Invierno-Primavera) al medio natural son estrategias recomendables para una educación física de calidad. Bajo estos parámetros la educación física debe potenciar una motricidad rica y variada, una educación medioambiental y una educación personalizada y transdisciplinar en contacto íntimo con la naturaleza y liderar la Escuela renovada del siglo XXI (Olivera Beltran, 2011, p. 1).

La educación ha cambiado y está cambiando. Ahora el desafío es llevar un discurso y posicionamiento inclusivo y democrático a prácticas profesionales realmente innovadoras, progresistas, que involucren y hagan protagonistas de las clases de educación física a todos/as los/as chicos/as.

Con esta visión, tal vez sea posible una educación física, posicionada y sentida desde la pedagogía crítica al servicio de los sujetos para su emancipación y pleno desarrollo humano, valorando el jugar de un modo lúdico como derecho y necesidad.

Referencias bibliográficas

- AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Aisenstein, A., Ganz, N., y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blázquez Sánchez, D (Comp). (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, Vol XIX N° 74. 91-99.
- Blázquez Sanchez, D. (2012). ¿Cómo gestionar la progresión de los aprendizajes en la enseñanza de los deportes en un enfoque basado en competencias? En E. y. Sebastiani obrador, *¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (págs. 113-134). Barcelona: Inde.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Cesaro, A., Nella, J., y Viñes, N . (2008). Juego y Educación Física Escolar ¿Qué se enseña? ¿Qué se debería enseñar? (La perspectiva teórico-política del debate). *Revista Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 59-69.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Corbera, A. (2011). Indicios de modo lúdico: Una invitación para la observación de la conducta motriz. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos* (págs. 1-10). La Plata: Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1996.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2003.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2009). Una educación física para dejar de excluir. En A. Grasso, *La educación física cambia* (págs. 29-53). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gómez, J. e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad. Educación Inicial*. Buenos Aires: Novelibro.
- Gómez, L. (2012). Educación física, pensar la intervención para permitir jugar. *Revista de Educación Física en movimiento. La Pampa*, Número 12.
- Gómez, L. (2013). Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física Ciencias. Practicas de la Educación Física Escolar, Académica y Profesional*, (págs. 1-13). La Plata.
- Gómez, V. (2006). *Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial*. Artículo publicado en la Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA., 11(1) 47 a 65.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). *Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física en nivel inicial*. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. 539-548.
- Gonzalez, L. y Gómez, J. (1982). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.

- Grasso, A. (Comp). (2009). *La educación física cambia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. *In& EF Innovación en Educación Física*, 1-13. <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2.
- Kohn, A. (1987). *¿Hay que competir?*
- Lagardera Otero, F. (2009). La educación física sostenible. *Acción Motriz*, 28-38. www.http://accionmotriz.com/ Revista N°2.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Masciano, A., y Lagardera Otero, F. (2011). Educación Física para la vida cotidiana en el siglo XXI. El método Movitransfer: motricidad a la vida transferible. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, Año 16, N° 163.
- Masciano, A., y Lagardera Otero, F. (2012). Aplicación de la pedagogía de las conductas motrices mediante el método movitransfer. *Acción Motriz*, 62-73.
- Nella, J. (2011). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Olivera Beltrán, J. (2011). Escenarios y ambientes de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, N.º 103, 1.er trimestre, 5-8.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar del juego? *Revista de Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 11-14.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 161-178.
- Pavía, V. (Coord) (2006). *Jugar de un modo lúdico. el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: noveduc.

- Pavía, V. (Coord) (2011). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Rivero, I. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rozengardt, R y Carral, M. F (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área educación física. Un patio para aprender y jugar*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.
- Schnaidler, R. (2010). *La prácticas evaluativas en el marco de la Educación Física escolar*. Cippoletti: Universidad de Flores.
- Sebastiani Obrador, E., y Blázquez Sánchez, D. (2012). *¿Cómo formar un buen deportista?. Un modelo basado en competencias*. Barcelona: Inde.
- Trigo, E., y De la Piñera, S. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: Inde.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.



Dr. Gómez Smyth, Leonardo

Desempeño laboral y académico actual:

- Docente de la Universidad de Flores en las cátedras de Educación Física Infantil I – Educación Física Infantil II – Teorías del Currículum – Propuestas Innovadoras en Actividad Física y Deporte.
- Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz (Profesorado Universitario en Educación Física) en las cátedras de Taller de la Construcción de la Práctica Profesional I (Inicial) y II (Primaria).
- Coordinación de la Maestría en Actividad Física y Deporte. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Coordinación Académica de los Ciclos de Licenciatura en Actividad Física y Deporte (Modalidad Distancia y Presencial). Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Capacitador externo del Ministerio de Educación de la Nación para el área de Educación Física.

- Capacitador externo del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.
- Capacitador externo de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Neuquén.
- Docente en el Instituto de Formación y Desarrollo Humano (Fodehum), en la Carrera de Profesorado de Educación Física.
- Doctor por la Universitat de Barcelona.
- Investigación y docencia en relación a la Pedagogía y didáctica de la Educación Física.