



## Facultad de Actividad Física y Deportes

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Sede: Flores

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2015

Título:

**Tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que  
proponen docentes de educación física  
posicionados/as en una perspectiva crítica  
emancipadora**

Estudiante: Dupuy, Manuel Héctor

Correo electrónico: [manu\\_dupuy10@hotmail.com](mailto:manu_dupuy10@hotmail.com)

Legajo: 17633

Tutora Metodológica: Gómez, Valeria

Tutor Temático: Gómez, Leonardo

## **Agradecimientos**

*A mis padres, Héctor Dupuy y Mercedes García...*

*Por su afecto, apoyo y acompañamiento cotidiano.*

*Quienes en la sencillez de las cosas supieron, cual docentes, inculcar esfuerzo, responsabilidad y compromiso por lo que se sueña.*

*A la familia Gómez...*

*Profesionales quienes en su compromiso permanente orientaron con tiempo y dedicación la presente labor.*

*A la comunidad UFLO...*

*Familia de personas que han contribuido desde su rol laboral a recibirme en cada encuentro de manera hospitalaria, caritativa y con sana energía. Sin ellos, los 700 km recorridos para presenciar cada encuentro hubiesen sido agotadores.*

*A mis compañeros/as...*

*Grupo de docentes que han acompañado este recorrido con una charla, un sensible gesto, sugerencias, aportes en los diferentes trabajos y a los cuales agradezco su humildad y amistad brindada en todo este tiempo.*

# ÍNDICE

Resumen- Palabras claves.....	pág.5
<b>1. PRIMERA PARTE: Delimitación teórica del objeto de estudio.....</b>	<b>pág.6</b>
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	pag.6
1.2. Tema y subtema.....	pág.6
1.3. Introducción.....	pág.6
1.4. Problema.....	pág.8
1.5. Antecedentes y relevancia.....	pág.8
1.5.1. Revisión del estado de arte y antecedentes.....	pág.8
1.5.2. Relevancia Cognitiva y Social.....	pág.28
1.6. Marco teórico.....	pág.30
1.6.1. Mapa conceptual.....	pág.30
1.6.2. Formulación del marco teórico.....	pág.30
1.6.3. Perspectiva Crítica en Educación Física.....	pág.31
1.6.3.1. Posicionamiento filosófico pedagógico de la Educación Física.....	pág.33
1.6.4. El Juego y el Jugar en la Educación Física.....	pág.35
1.6.4.1. El Juego en la Educación Física.....	pág.35
1.6.4.2. Formas de juego y Modos de jugar.....	pág.40
1.6.5. Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico.....	pág.48
1.7. Objetivos.....	pág.55
<b>2. SEGUNDA PARTE: Material y Método.....</b>	<b>pág.56</b>
2.1. Tipo de diseño .....	pág.56
2.2. Matriz de datos.....	pág.58
2.3. Fuentes de datos.....	pág.61
2.4. Población y muestra .....	pág.63
2.5. Instrumentos para la producción de datos.....	pág.64
2.6. Plan de actividades en contexto.....	pág.65
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	pág.66
<b>3. TERCERA PARTE: Análisis y Conclusiones.....</b>	<b>pág.67</b>
3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos.....	pág.67
3.1.1. Análisis del valor: Observación Comunicativa Crítica.....	pág.67
3.1.1.1. Intervención Delegativa.....	pág.71
3.1.2. Análisis del valor: Jugador/a Experto/a.....	pág.74
3.1.3. Análisis del valor: Fundamentadora.....	pág.82
3.1.4. Análisis del valor: Reflexiva.....	pág.85

3.1.5. Análisis del valor: Deliberativa.....	pág.89
3.2. Conclusiones y sugerencias.....	pág.93
3.2.1. Sugerencias.....	pág.102
4. ANEXOS.....	pág.105
4.1. Anexo I: modelo de entrevista.....	pág.105
4.2. Anexo II: modelo consentimiento de informados.....	pág.107
4.3. Anexo III: entrevistas semiestructuradas.....	pág.107
4.4. Anexo IV: consentimientos de informados.....	pág.155
5. Bibliografía.....	pág.157

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal identificar los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as desde una perspectiva crítica-emancipadora que en la actualidad se desempeñan profesionalmente dentro del sistema educativo. Luego de una penetrante búsqueda de antecedentes y sin haber hallado suficiente material bibliográfico en tal dirección, se procedió a iniciar la investigación de carácter exploratorio.

La muestra seleccionada fue de sujetos- tipo, profesores que por referencias y antecedentes docentes oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual si bien tuvo un formato ideado previamente en una suerte de guía orientadora, se desarrolló de manera profunda y personal en cada uno de los encuentros con los cinco docentes entrevistados.

Los resultados obtenidos permitieron acrecentar el marco conceptual sobre los tipos de intervenciones planteados por Gómez (2013, 2014b), a partir de descripciones encontradas en las manifestaciones verbales de los docentes entrevistados en relación a su manera de intervenir dentro de una clase y puntualmente durante el desarrollo del juego y el jugar, logrando concluir en las siguientes aseveraciones:

- Se consiguió proporcionar claras muestras sobre la tarea compleja que envuelve ideológicamente observar de manera crítica, y eventualmente, delegar en los/as jugadores/as alguna situación en particular.
- Caracterizar la intervención como jugador experto en sus posibles direcciones, profundizando en las mismas, y consiguiendo describir una dirección más.
- Ampliar la conceptualización en tanto, fundamentar, reflexionar y/o deliberar sobre alguna variable de la forma del juego y el modo de involucrarse durante el mismo.
- Si bien no se consiguió identificar aquellas intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar que pudieran prevalecer, si se pudo dar cuenta sobre acciones pedagógicas que predominan al momento de intervenir en las clases de Educación Física.

## **Palabras claves**

Docente crítico/emancipador - Educación Física - Intervenciones docentes - Juego y jugar.

## **PRIMERA PARTE**

### **1. Delimitación Teórica el Objeto de Estudio.**

#### **1.1. Área Temática:** Ciencias de la Educación

**Rama:** Educación Física

**Especialidad:** Pedagogía y Didáctica de la Educación Física

#### **1.2. Presentación del Tema y Subtema**

##### **Tema**

Estilos docentes emancipadores en Educación Física

##### **Subtema**

Tipos de Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar

#### **1.3. Introducción**

Comenzado el camino hacia la formación de grado, luego de haber cursado el Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores y en vistas de invadir la instancia del trabajo final de investigación con un tema de interés, atrapante, y comprometido en los aspectos sociales y educativos, sumado a la sugerencia e invitación del tutor temático de la presente obra en calidad de motivador, fueron éstos agentes e inquietudes personales y profesionales quienes impulsaron la realización de esta investigación.

A lo largo de la cursada en la facultad, y tras haber vivenciado las diferentes cátedras, se nos ha apersonado en diferentes momentos y circunstancias la corriente/teoría crítica en educación y particularmente de la educación física, presentada por variados autores y docentes dentro de la licenciatura, lo cual, ha producido un ruido inspirador e innovador a causa de su ausencia durante nuestra formación docente terciaria. Algo semejante sucedió con el abordaje de la temática del juego y el jugar conocida gracias a haber continuado en la orientación de Educación Física y Deporte Recreativo, puntualmente en la cátedra Teorías del Curriculum.

En este contexto y circunstancias planteadas con anterioridad se origina

nuestro primer acercamiento con la investigación científica, enriquecedora y grata experiencia la cual iniciamos.

Meditamos que las actuales condiciones que envuelven el ámbito de la Educación Física demandan nuevas y renovadas propuestas por parte de los docentes en el área. Se nos presenta una problemática de gran auge y controvertida entre varios autores e investigadores en el tema cuando se intenta configurar científicamente el lugar que ocupa la Educación Física en una institución, su accionar definido, su campo de actuación, contenidos específicos, al igual que las características generales de su praxis.

Por otra parte emergen numerosos y variados cuerpos teóricos sobre educación física crítica de apreciable aporte, investigaciones sobre tipos de intervenciones docentes, al igual que sucede con la temática del juego y el jugar, pero aún no se circunscribió o correlacionó éstas tres eminentes temáticas de manera holística e integral.

En este sentido, intentaremos develar precisamente cuáles son las características o tipos de intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar que sostienen y tiñen el accionar de los/as docentes posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora, abocados/as profesionalmente dentro de instituciones educativas y puntualmente en el ámbito formal de la educación, prometiendo iluminar algún aspecto de nuestras prácticas cotidianas o quizás lograr un eco interior, en sentido problemático, en los/as docentes en educación física y demás profesionales que trabajan en el ámbito de la actividad física y la recreación.

Ahora bien, considerando hoy día a la educación física vinculada soberanamente con lo deportivo, y sabido de lo excluyente que puede resultar este fenómeno cultural si se encuentra matizado por la competencia en su interior; creemos que en nada se aparenta con el carácter y propósitos de la misma en lo que respecta a la construcción de la corporeidad de los sujetos como ciudadanos críticos, libres y reflexivos capaces de reconstruir su propia experiencia. Por lo que creemos pertinente y legítimo considerar nuestro pensamiento reconociendo el carácter político de toda acción pedagógica como menciona Pedráz (2013), en función de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora donde lo socio-histórico, lo socio-afectivo, lo cognitivo y sensorio-motor cobra un papel importante. Y siendo el juego y el

jugar una herramienta imprescindible para palear esta deportivización en los patios y contextos donde se desenvuelve la educación física.

#### **1.4. Problema**

¿Cuáles son los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes posicionados en una perspectiva crítica emancipadora que ejercen su profesión dentro del sistema educativo formal en las clases de educación física en el año 2015?

#### **1.5. Antecedentes y Relevancia**

##### **1.5.1. Revisión del estado de arte y antecedentes**

Para la revisión de los antecedentes se realizó una amplia y exhaustiva búsqueda en revistas digitales de diferentes países, entre ellos, Brasil, Colombia, España y Argentina; variadas páginas web, además de haber concurrido a la biblioteca de la Universidad de Flores e Instituto Nuestra Señora de la ciudad de Lincoln (Bs. As.), así como se recurrió a consultas con personas idóneas en el ámbito en el cuál se enmarca la investigación quienes aportaron en calidad de orientadores.

Páginas web:

- <http://www.innovaef.cat/es>
- <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- <Http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar>
- <http://dx.doi.org>
- [www.tesisxoxa.com](http://www.tesisxoxa.com)
- [www.scielo.org](http://www.scielo.org)
- <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>
- <http://www.latindex.unam.mx/>
- <http://www.abcdonline.com.ar/uflo/>
- <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>
- <http://www.revista-apunts.com/es/>
- <http://www5.uva.es/agora/>

Sin bien el problematizarse sobre los/as docentes posicionados/as desde una perspectiva crítica, en los tipos de intervenciones docentes, y en el juego y el jugar; abre un abanico de posibilidades que permite encontrarse con variadas investigaciones al respecto si se consideran aisladamente. Pero al intentar de esta forma mancomunar dichas temáticas nos hemos encontrado, luego de una intensa búsqueda, con la ausencia de antecedentes al respecto por lo cual, se opto por citar las que encuentran mayor cercanía conceptual con nuestra investigación.

De ésta manera se encontraron investigaciones en analogía al presente trabajo, las cuales serán puntualizadas por afinidad teórica a continuación. Primero serán identificadas las que refieren a caracterizar los/as docentes posicionados/as desde una perspectiva crítica, luego aparecerán en escena las que describan intervenciones docentes y en última instancia aquellas que refieran a la temática del juego y el jugar en el marco de la educación física.

- Cucci, E. (2013). Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.

El presente Trabajo de Investigación tuvo como objetivo principal conocer cuáles son las características de los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora, que se desempeñan profesionalmente dentro del sistema formal educativo. Siendo los objetivos específicos describir, identificar y analizar, desde una perspectiva Freireana, las dimensiones humanas, vinculares, pedagógicas y político ideológicas de los/las docentes. En tal dirección, se procedió a iniciar la investigación de carácter exploratorio.

La muestra seleccionada fue de sujetos- tipo, se seleccionaron 5 profesores/as que por referencias y antecedentes docentes oficiaron como informantes claves en la búsqueda de datos cualitativos. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual si bien tuvo un formato ideado previamente cual guía orientadora, se desarrolló de manera profunda y personal en cada encuentro con los docentes.

Los resultados obtenidos permitieron encontrar numerosas coincidencias entre los planteamientos de Paulo Freire y las expresiones verbales de los/as profesores/as aquí investigados.

En lo que respecta la dimensión humana, términos como Fe, libertad, curiosidad, esperanza, reflexión, capacitación permanente; fueron los resultados característicos de este tipo de docentes.

Desde lo pedagógico, términos como democracia, escucha, planificación y evaluación compartida, crítica sobre la propia práctica, enojo ante requerimientos administrativos e institucionales, ejercicio a favor de la subjetividad y emancipación, aprendizaje y enseñanza recíproca; fueron resultantes a la hora de develar su labor pedagógica.

En el plano de lo vincular, afecto profesional, empatía, respeto corporeizado, hostilidad, disidencias, agrupación por equipos, confianza; coexistieron como particularidades de éstos docentes.

Por último, en lo que refiere a la dimensión político ideológica, palabras como lucha, fuerza, compromiso opuesto al capitalismo, resistencia, posibilidad del ser de forjar su propio destino, relación entre política y educación, desacuerdos en relación a paros docentes; identificaron al posicionamiento de los/as mencionados/as docentes.

En principio sostenemos que la citada investigación brinda las bases y condiciones que caracterizan a un/una docente posicionado/da desde una perspectiva crítica emancipadora, y siendo éstos/as de interés directo en nuestro quehacer investigativo, lo cual resulta un sustento próspero a la hora de identificar tales profesores/as, en este caso circunscripto a la educación física, pero que podríamos considerar como generalidades en cualquier rama o modalidad de la docencia.

Si bien la autora no se dirige a comprender las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar, como si lo haremos en nuestra investigación, demuestra en ciertos momentos variadas caracterizaciones referidas al accionar de estos docentes en su labor profesional, sirviendo de utilidad para comprender aquellas intervenciones que a lo nuestro concierne. Revelando de esta manera la justificación de presentarse como un antecedente enriquecedor.

- Faría, B., Bracht, V., Machado, T., Morales, C., Almeida, U., De Almeida, F. (2010). Innovación pedagógica en educación física: ¿qué aprender con prácticas bien realizadas?

El presente estudio buscó comprender los procesos de construcción de lo que se denominan “prácticas pedagógicas innovadoras” en EF escolar. Se busca tal comprensión partiendo de estudios de caso de docentes en el contexto escolar de educación física (EF) en Vitória/ES, Brasil; configurándose como objetos de análisis diversos elementos constituidores del ejercicio de la docencia, como la historia de vida de los maestros y las dimensiones de la acción pedagógica concreta. Los datos fueron interpretados con base en tres categorías de análisis: 1) los sentidos de la escuela y de ser maestro de EF, 2) el trato didáctico pedagógico de los contenidos y 3) cultura escolar: aislamiento restringido y la búsqueda por reconocimiento en contextos resistentes a los cambios.

Se ha distinguido que el desempeño profesional se une fuertemente al contexto específico de las prácticas pedagógicas. A pesar de las dificultades, allí presentes, se da cuenta de que algunos/as maestros/as pueden construir, por medio de (re) significados y teorías pedagógicas, una práctica innovadora, capaz de romper con la idea tradicional de la enseñanza en la clase de EF.

La investigación se enmarcó en el método etnográfico, en un intento de entender las historias de vida de los/as maestros/as y las características de las prácticas innovadoras, utilizando entrevistas en profundidad como técnica de recolección de datos primarios.

El trabajo de campo consistió en observaciones semanales de clases, participación en momentos de formación continua y entrevistas con la profesora estudiada y otros/as sujetos, tales como el director, el coordinador de la institución y demás pedagogos/as.

Mediante el análisis de la vida de éstos/as maestros/as innovadores/as (sentidos de “ser maestro/a”) se hallaron aspectos relacionados al enriquecimiento de la vida cultural (formación continua) como un elemento diferenciador para considerar distintas elaboraciones metodológicas de la cultura tradicional construida por la EF. La apropiación de marco teórico de diferentes disciplinas permite al profesor/a la reelaboración y reconstrucción de

conceptos.

El trato didáctico-pedagógico de los contenidos en las lecciones observadas permitieron aproximar la práctica pedagógica en el diseño de clases abiertas para experimentar, organizadas a través de proyectos temáticos, en el que los momentos de aprendizaje marcan momentos de experiencias sensibles, con la posibilidad de crear una interfaz con las prácticas sociales fuera de la escuela, estableciéndose una relación dialógica entre profesor/a- alumno/a. Se destaca a su vez el corrimiento de la centralidad que ocupa el/la profesor/a y el intento de buscar la autonomía de los/as alumnos/as y formación del pensamiento crítico acerca de los elementos de la cultura del movimiento del cuerpo, habilitando el debate, la discusión y problematización teórica-práctica.

Por otra parte el contexto escolar estructura las prácticas generadas por los actores (influencia en la labor pedagógica). En condiciones desfavorables el/la docente innovador utiliza el aislamiento como una estrategia de "supervivencia", y la búsqueda de reconocimiento social. De esta manera, lucha por el reconocimiento en dos direcciones: la primera se refiere para legitimar a la EF como componente curricular de la escuela, y la segunda esfera está relacionada con el reconocimiento de los/as maestros/as como "buenos/as maestros/as" y sus prácticas innovadoras, críticas, reflexivas, etc.; relacionadas con la autorrealización.

Finalmente se concluye en que el sentido amplio de toda "innovación pedagógica" en EF, conlleva interrupción de algunos aspectos de la tradición establecida en educación física, incluso aquello que no denote sentido "progresivo" o "crítico".

- Silva, M., Bracht, V. (2012). En la ruta de prácticas y profesores innovadores en educación física escolar.

El presente artículo se constituye en un intento de identificar y comprender los procesos de innovación pedagógica en la Educación Física, llevados a cabo por maestros en contextos específicos. Busca, también, dar visibilidad a estas experiencias con la expectativa de potenciar otras.

Se sostiene que en la actualidad el presente movimiento de innovación y renovación en el campo de la educación física brasilera presenta dificultades al

momento de llevarlo a la práctica y uno de los impedimentos está dado por el contexto específico en el cual se desenvuelven los profesores.

La intención de los autores es entender mejor los procesos que conducen profesores para construir prácticas innovadoras con el fin de romper o no dar continuación con la cultura escolar de Educación Física presente y hegemónica.

En la investigación se optó por estudiar como forma de investigación social una serie de estudios de caso de sesgo etnográfico.

Lo que se presenta en este texto se basa en el trabajo de campo llevado a cabo en dos escuelas de la red municipal ciudad de Vitoria con un énfasis en la idea de la innovación, y uno de los casos corresponde al trabajo realizado por uno de los autores de este texto.

Se desarrolla una caracterización de tres tipos de prácticas pedagógicas en Educación Física, presente hoy en las escuelas:

En primer lugar, uno que sigue la tradición que fue instalada en las escuelas y que fue construido en los años 70 y 80 donde mayoritariamente su papel es la de enseñar deportes (maestro tradicional).

Un segundo que se caracteriza como "Desinversión" ("maestro tira pelota", "Pedagogía de la sombra"), donde su tarea se caracteriza por ocupar a los/as niños/as con algún juego o actividad (postura recreacionista o compensatoria).

Y por último, menos frecuente, es aquel que busca innovar en contenidos de la Educación Física, la ampliación de los mismos más allá de la tradicional deportiva, tematizando en otras manifestaciones de la cultura corporal del movimiento, articulando teoría y práctica. Intentan modificar el trato del contenido, no orientado hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizan diferentes formas de evaluación que permiten a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. Y por último pretenden articular la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

Finalmente se exponen ciertos indicios de prácticas y profesores innovadores que caracterizan su accionar docente en cuanto a la manera de vincularse y comunicarse, su manera de intervenir, estrategias ante episodios de conflicto, utilización de materiales, manera de relacionarse con otros/as docentes de

diferentes disciplinas, ideas de transformación social, entre otras particularidades que enmarcan estos/as docentes.

- Faria, B., Machado, T., Bracht, V. (2012). Innovación y Desinversión Pedagógica en Educación Física escolar: una lectura a partir de la teoría de reconocimiento social.

Este artículo se propone discutir la teoría del reconocimiento social de Axel Honneth (considerado como perteneciente a la tercera generación de la escuela de Frankfurt) con el objetivo de clarificar el potencial de esta teoría para comprender mejor las relaciones intersubjetivas construidas sobre la cultura escolar y el proceso de construcción de las identidades de profesores/as de educación física.

Los autores idean que la condición de "segunda clase" de la educación física en la escuela significa que luchar por el reconocimiento sí constituye un elemento fundamental en la construcción de las identidades de los docentes, de esta manera, el sentido de "ser" maestro/a de educación física tiene una estrecha relación con las condiciones de reconocimiento de área/disciplina en la escuela.

Se detallan como las prácticas de reconocimiento social de las relaciones intersubjetivas y la construcción de identidades individuales y colectivas asociadas a partir de las dimensiones "amor" (relaciones afectivas), el "bien" (relacionado con el respeto y lo jurídico) y "solidaridad" (vinculada a los valores y reconocimiento social) ejercen influencia directa en el proceso de construcción de la práctica pedagógica y la formación de las identidades de los/as docentes.

El estudio se realiza en base a investigaciones anteriores de casos en docentes denominados "innovadores" y docentes en estado de "desinversión pedagógica".

Ésta investigación permitió visualizar cómo las dimensiones morales y éticas convergen en el proceso de construcción de la subjetividad del profesor. La autoestima y autoconfianza son fundamentales en el proceso de construcción de la autonomía de los/as profesores/as.

Por otra parte la devaluación experimentada por la Educación Física y sus

representantes en la escuela, los/as maestros/as, potencialmente genera manifestaciones de falta de respeto (y no reconocimiento). En éste sentido, la falta de respeto o la negación de reconocimiento despotencializa las prácticas pedagógicas y provoca una despreciación de los/as maestros/as como profesores/as de "segunda clase" en la escuela, de esta forma, se centra directamente en las vidas de los/as profesores/as de estas áreas, ya que tienen una comprensión de sí mismos/as como maestros/as también de "segunda clase".

Ésta investigación además puedo notar un gran esfuerzo de los/as profesores/as innovadores/as para su mayor apreciación, tarea que buscó ampliar los patrones de reconocimiento en el imaginario social del personal escolar.

En los casos de los "innovadores", las relaciones de reconocimiento social vinieron de dos maneras distintas: cuando los profesores sintieron la ausencia de respeto, desencadenó un proceso de lucha por el reconocimiento, que pretendía extirpar las situaciones de devaluación. Contrariamente cuando fueron reconocidos en la cultura escolar, mejoró la motivación y la inversión en la construcción de su práctica. En el caso de los/as maestros/as de "desinversión pedagógica", las formas de falta de respeto llevaron a una situación de "degradación tolerada pasivamente", al no unirse para luchar por la mejora de sus condiciones, de éste modo ya no se conciben a sí mismos/as como sujetos de igual valor a los demás miembros del colectivo de la escuela.

De ésta manera citada investigación al igual que las investigaciones de Faría, B., Bracht, V., Machado, T., Morales, C., Almeida, U., De Almeida, F., (2010), Silva, M., Bracht, V., (2012) y Cucci, (2013); nos ofrecen ciertos insumos e indicios para comprender de manera más precisa, de qué se trata explícitamente en términos prácticos y reales situarse como docente de educación física desde una perspectiva crítica emancipadora o de manera innovadora-transformadora, extirpando toda situación que amerite relación con los tradicionalismos históricos que fueron construyendo la educación física.

En función de lo antepuesto podremos posteriormente adentrarnos de manera puntual en la intervención docente para el desarrollo del juego y el jugar desde mencionado posicionamiento político e ideológico que conllevan este tipo de

docentes en sus prácticas pedagógicas.

- 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.

El propósito del citado trabajo investigativo pretende aportar elementos para pensar en la construcción de una “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011:206), en especial, sobre las intervenciones docentes que permiten el desarrollo del jugar desde éste modo en particular, en el marco de las clases de educación física en el nivel inicial.

La presente investigación aporta elementos para reflexionar el 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.

El autor discurre en tanto a los avances de la investigación en que se han llegado a categorizar y conceptualizar las intervenciones docentes, que a su parecer, propician jugar de un modo lúdico, entiéndase: intervenciones como jugador/a experto/a – Observación comunicativa crítica - Fundamentadora – Reflexiva – Deliberativa.

Cada una de ellas han sido conceptualizadas con indicadores devenidos de los registros observacionales desarrollados durante el trabajo de campo en clases de educación física del nivel inicial.

Claramente la anterior investigación resulta de aporte directo en cuanto identifica y caracteriza distintos tipos de intervenciones docentes, y más aún, intervenciones dirigidas hacia el desarrollo del juego y el jugar de un modo lúdico. Lo que representa un horizonte promisorio para nuestra tarea a realizar.

Un punto más de relación encontramos en este trabajo siendo que el autor encuadra dichas intervenciones en una perspectiva crítica emancipadora, acudiendo a que repara en valores contrahegemónicos, autonomía, emancipación y demás nociones en relación a los quehaceres docentes, donde nuestro aporte aquí se encontrará dirigido a develar cuáles son realmente los

tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar que subyacen en los/as docentes posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora a la hora de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, pudiendo encontrar correspondencia directa con éstos tipos de intervenciones, o bien, poder identificar alguna otra hasta el momento no descubierta.

- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA.

Este artículo tiene como finalidad comunicar algunos avances en la categorización de las intervenciones docentes durante el desarrollo de episodios conflictivos en el contexto de clases de educación física en el nivel inicial.

Ambos autores aclaran que la investigación no está abocada a la caracterización de tipos de reglas sino a la distinción de las “formas” que los docentes desarrollan para transmitir las reglas. Sostienen que dichas formas de transmisión reeditan formatos de interacción, de sanción y de fundamentación que se corresponden con procesos históricos de construcción social. De igual modo sustentan, que la adquisición infantil de normas y valores (plano intrasubjetivo) se realiza a partir de la participación protagónica del niño en estas interacciones cotidianas. Los niños realizarían la experiencia formadora de las normas al recibir restricciones respecto a su modo de actuar discursiva y corporalmente.

Para abordar el objeto de estudio y obtener el material empírico, se ha delimitado la unidad de análisis empírica en las situaciones cotidianas de conflicto intersubjetivas en el contexto de clases de educación física infantil.

Los episodios son elaborados a partir de una fuente de datos primaria: la observación semi-participante en las clases de educación física de nivel inicial de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires. Dos investigadores asisten quincenalmente a las clases y registran en papel y en cinta magnetofónica los fragmentos de las interacciones.

El procedimiento de análisis es de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso

hermenéutico de las interacciones: se interpretan las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores del episodio. En esta oportunidad se ha abocado especialmente al análisis de las intervenciones pedagógicas de los docentes. En esta dirección, mencionada sistematización de categorías teóricas permitieron la caracterización de los tipos de actuación identificados en las intervenciones docentes para la resolución de conflictos. Ellas son: yusiva - exhortativa – ejemplarizante – sancionadora – confirmativa – fundamentadora – reflexiva – deliberativa.

Finalizando la publicación, el grupo de investigación sostiene, a modo de hipótesis, que la construcción de la autonomía sería facilitada por la inserción de formatos deliberativos en los distintos contextos de socialización. Es decir, que sería posible la existencia de interacciones asimétricas (niños – adultos con autoridad) en las cuales los niños ocupen una posición protagónica, auténticamente legisladora (dicha conjetura queda abierta en función de que hasta aquí no se ha constatado aún en los episodios analizados este tipo de formato deliberativo).

Concluyendo, el autor y la autora sostienen:

- En las clases de educación física escolar se aprenden formas de interacción canónicas para la regulación normativa y valorativa del cuerpo.
- La actuación de los docentes se inicia en los momentos en que las acciones de algunos niños impiden continuar con los ciclos de reproducción cultural (desequilibrio a nivel trans). Este desequilibrio se manifiesta en diferentes situaciones cotidianas de conflicto intersubjetivos (plano inter).
- El docente interviene a fin de que alcancen el nivel de desarrollo potencial esperado por el docente /la cultura respecto a las reglas que deberían regular su acción y las justificaciones de las mismas.
- La participación protagónica de los niños en estos episodios les permitiría apropiarse y reelaborar (plano intra) las formas canónicas de resolución de los conflictos junto con las normas institucionales y las valoraciones sociales incardinadas en ellas.

Citado trabajo de investigación opera cual insumo en relación a temática intervenciones docentes, razón por la cual hemos inferido en presentar como antecedente. Si bien, las intervenciones no están dirigidas hacia el desarrollo

del juego y el jugar, claramente nos ofrecen un marco conceptual donde apoyarnos y más aun si consideramos que fueron realizadas en el contexto de clases en educación física.

Es pertinente señalar que en relación a la afinidad teórica este trabajo ha sido expuesto posterior al de Gómez (2013). Cabe señalar, que este último autor ha basado y apuntalado sus tipologías sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar en algunos aspectos de la categorización propuesta por Gómez y Pizzano (2003) la cual hemos presentado recientemente.

- Rivero, I. (2011). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. Universidad nacional de la plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Tesis doctoral. Bs As, La Plata.

La presente investigación parte de la idea que el juego es una construcción social, de modo que nace y se sostiene en y gracias a la interacción de los participantes.

En esta tesis se sospecha que “el niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados”. Además la autora de manera hipotética argumenta que la intención y decisión de los jugadores en situaciones de juego voluntariamente iniciadas condicionan la forma del juego.

La investigación consta de dos momentos. En el primer momento, el objetivo es conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Se seleccionan situaciones de juego voluntariamente iniciadas, en contextos de intervención profesional del docente de educación física, donde la decisión de jugar no es inducida por un docente.

Las instituciones representativas de cada contexto son de la ciudad de Río Cuarto, y la selección se realiza según los criterios popularidad y posibilidad de acceso. En ellas, se estudian situaciones de juego motor con otros

iniciadas voluntariamente por los jugadores de entre 5 y 6 años de edad (antes de entrar a clases y durante recreos o pausas). Se seleccionan los casos colectivos a estudiar por muestreo intencional, según los criterios tipo de juego elegido y relaciones entre los jugadores.

Las estrategias de recolección de datos que se utilizan son: grabación de las intervenciones verbales de los jugadores mientras juegan; observación directa pasiva con registro natural de gestos y movimientos de los jugadores (para complementar los datos obtenidos de las grabaciones), y entrevistas, después de jugar, a jugadores seleccionados según el criterio participación de la construcción de sentido en el jugar (iniciadores del juego, transgresores, observadores que se decían jugando).

En el segundo momento de la investigación se entrecruzan los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros en escuela, club y colonia de vacaciones. El objetivo es abrir la discusión sobre la enseñanza de la instalación y sostenimiento de experiencias divertidas para todos los jugadores. De aquí que, se realizan entrevistas en profundidad a once docentes de educación física que durante 2010 trabajaron simultáneamente en los tres contextos seleccionados, en función de pensar en un modo de intervención docente que enseñe a jugar disfrutando del encuentro con el otro, aprender a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006).

La primera conclusión de esta tesis afirma que lo lúdico es diversión, y ésta se presenta como una oscilación entre la máxima emoción y el aburrimiento. La segunda conclusión es que lo lúdico es apariencia, implica ruptura de convenciones y despliegue de una realidad que se presenta con cierta apariencia de real sobre la realidad cotidiana.

La tercera conclusión es que lo lúdico es acción colectiva. Más que una actitud individual, lo lúdico es una construcción con otros.

La cuarta conclusión afirma que lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones, es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego.

La quinta conclusión es que el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar. Lo lúdico está asociado a la acción de jugar antes que al formato de la actividad llamada juego.

La sexta y última conclusión afirma que existen al menos dos estrategias para

vivenciar lo lúdico: generar el clima de juego y manejar la tensión emotiva.

Finalmente en las últimas discusiones que se presentan, la autora arriba a que desde la perspectiva de los jugadores lo que define al juego motor con otros es lo lúdico. Lo lúdico excede al juego.

Otra discusión se plantea entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas donde se generan diferentes tensiones. De aquí que la autora concluya en que el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar. Una última discusión planteada sugiere que en el campo de la Educación Física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación.

En definitiva la investigación detallada nos brinda un marco conceptual clarificador sobre la temática del juego y el jugar, abordándolos desde diferentes perspectivas, concepciones y teorías que fueron construyéndolo, lo cual resulta significativo para la construcción de nuestro promisorio camino.

Si bien la autora se introduce a la exploración desde la perspectiva del jugador, brinda herramientas y caracterizaciones en cuanto a las intervenciones docentes para el desarrollo y sostenimiento de lo lúdico, siendo de interés directo en nuestra investigación.

Por otro lado, no se menciona el carácter de posicionamiento crítico de los/las docentes entrevistados que nos concierne, pero podemos otorgar alguna semejanza o aproximación a mencionado posicionamiento de acuerdo a lo acontecido en toda su descripción a lo largo de la investigación.

- Díaz, L. (2010). ¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar. Tesis de Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.

El presente trabajo expone los resultados de una investigación orientada hacia el estudio de la comunicación interpersonal durante un juego.

El tema se indagó a través de la siguiente pregunta problema: ¿Cómo (se) comunican los jugadores un modo particular de jugar?.

El objetivo general fue comprender la comunicación de un modo particular de jugar en el patio escolar de una escuela primaria situada en la Patagonia

Argentina, donde se registraron durante el trabajo de campo mensajes verbales, no verbales y corporales de los/as niños/as (jugadores/as).

El juego estudiado fue “1, 2, 3 ¡Corazón!”, analizado a través de las variables de “forma” y “modo” de índole Paviana. Atento al problema de conocimiento y al objetivo general, adquirió mayor relevancia la variable analítica “modo”.

Ante la naturaleza del problema se realizó un estudio de caso realizando un análisis desde la lógica cualitativa, utilizando como técnica para la obtención de los registros la observación no participante y como instrumento de registro las notas de campo. El análisis y la interpretación de los registros se llevaron a cabo a través del Método Comparativo Constante. El proceso planteó preguntas orientadoras que ayudaron en la distinción de algunos mensajes intercambiados durante el juego, sus propiedades comunicativas y sus códigos. El trabajo de campo y las lecturas teóricas permitieron la distinción de dos aspectos específicos del problema. El primero consistió en la aproximación a las propiedades de la comunicación interpersonal durante el juego. El segundo residió en la interpretación de algunos de los mensajes registrados como “señales” de un “modo lúdico” de jugar.

A partir de esta idea el propósito fue contribuir a la comprensión de la comunicación de un modo particular que favorezca la enseñanza del juego.

Las conclusiones a las cuales arribo el autor fueron las siguientes:

El estudio consideró a determinados mensajes verbales (cantos), algunos mensajes no verbales (risas, exclamaciones, ritmo y entonaciones de los cantos) y ciertos mensajes corporales (abrazos) como indicios de la comunicación del “modo lúdico” de jugar.

Así determinados cantos (con su entonación y ritmo particular), risas compartidas y exclamaciones evidenciaron una “actuación auténtica” en una “apariencia” de tiempo, de espacio y de actos que no tapó la realidad real.

Risas, exclamaciones, abrazos y determinados cantos constituyeron indicios de “permiso” y “confianza” durante el juego.

Los indicios de retroalimentación expusieron cierta “empatía” en la mayoría de las secuencias de interacción analizadas.

Miradas, risas compartidas y determinados cantos (con su entonación y ritmo particular) manifestaron cierta “complicidad” con una actividad de “sesgo autotélico”.

Hasta acá, el trabajo descripto demuestra su interés y relación en el compromiso de investigar el juego, en éste caso desde la comunicación que registran sus jugadores/as a la hora de jugar de un modo lúdico, siendo éste aspecto comunicacional un aporte enriquecedor hacia nuestra investigación. Más allá de considerar que el autor no refiere a docentes críticos y sus intervenciones durante el juego y el jugar, sostenemos como anteriormente se ha señalado que la presente tesis encuentra reciprocidad para con nuestra labor investigativa.

- Varea, V. (2012). Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En la presente investigación se parte de la idea de ver cómo se implica el cuerpo dentro del juego. Como recorte para la misma la autora analizó exclusivamente el juego motor y el juego con otros.

Para el abordaje del juego se utilizaron las categorías de Pavía (2006) de 'forma', 'modo', 'modo lúdico' y 'no lúdico', así como también los lineamientos teóricos de una corriente en particular: la Teoría Antropológica Cultural, desarrollada por Huizinga (2000).

La autora plantea que dada la naturaleza del objeto de la investigación, la categoría 'modo' fue la que adquirió mayor trascendencia para el análisis, puesto que específicamente lo observado del juego fue el cuerpo de los participantes.

Ésta tesis tiene por objetivo descubrir cómo se implica el cuerpo de los jugadores en los juegos propuestos en la clase de Educación Física y en aquellos voluntariamente iniciados dentro del establecimiento educativo.

Para el estudio se tomaron dos casos colectivos a analizar: uno de una escuela de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto, Argentina, y el otro de una escuela privada de la misma localidad. Se observó, por un lado, juegos propuestos durante las clases de Educación Física, y por el otro, juegos presentados por los propios jugadores en el patio de la escuela durante los recreos; ambos observados durante la misma jornada.

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron relatos de entrevistas grupales e individuales y notas de observación no participante. Las mismas incluyeron notas de tipo observacionales, teóricas y metodológicas.

Los datos obtenidos fueron codificados y analizados manualmente, conformando categorías y temas logrando llegar a las siguientes conclusiones:

- El juego con otros fue el indicador que prevaleció para señalar el mayor gusto hacia los juegos.
- Menciones a funciones biológicas (calor, transpiración, cansancio y esfuerzo físico) estuvieron presentes en los relatos de los niños, dando indicios de un pensamiento de la dimensión física de sus cuerpos (u organismos).
- Los niños establecen que en la clase de Educación Física se juega y que simultáneamente se hacen tareas o ejercicios. A veces se muestran confundidos cuando hay que decir si en la clase se jugó o se hizo una actividad.
- El docente propone en sus clases juegos no-juego, o sea actividades que denomina como juego pero las utiliza como estrategia metodológica, para entrar en calor o para motivar a los alumnos.
- Los niños casi siempre hacen todo lo posible para agregar un 'componente lúdico' (aunque no sea juego propiamente dicho) en la clase: durante la explicación de la actividad, para esperar el turno, para modificar la actividad y mientras trasladan los materiales.
- La determinación del gusto por un juego también está dada por la forma básica de movimiento que implica, siendo el correr la más gustosa. No parece relevante si ese juego se lleva a cabo en el recreo o en la clase.
- Los varones identifican al fútbol y a las peleítas como juegos, y como dos de los que más les agrada.
- Los niños hacen referencia a la forma externa de los juegos como explicación del gusto hacia los mismos.
- Para las distintas fases de un juego (iniciación, apogeo y finalización) se utilizan palabras, gestos o una conjunción de ambos entre los jugadores.
- Para la fase de apogeo, el indicador más frecuentemente encontrado fue la risa.
- Los niños detectan cuando un compañero está jugando 'en serio' o 'de

mentirita' (para ellos) de acuerdo a cómo se implican corporalmente en el juego.

A lo largo de la presente tesis de maestría se optó por construir los capítulos teóricos de acuerdo a las categorías juego, jugar, formas y modos, entre otros, de índole paviana y referenciando demás autores especialistas sobre mencionadas temáticas, elaborando de ésta forma una explicación conceptual atrayente para nuestro trabajo. Si bien la autora no aborda características de docentes críticos, y mucho menos sobre sus intervenciones frente al desarrollo del juego y el jugar; consideramos que el abordaje conceptual del juego es el punto que encuentra relación directa con nuestra temática a abordar así como el concepto de “microinterruptiones lúdicas” desarrollado el cual encuentra analogía con el juego voluntariamente iniciado. Vale decir, no siendo nuestro foco de interés los cuerpos de los/as niños/as involucrados en el juego, más bien, los propios docentes.

- Nella, J. D. (2011). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: la búsqueda del saber jugar. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación.

En la citada investigación se intenta develar cuál es el valor agregado que la Educación Física, como práctica escolar, le brinda al juego y por lo tanto al jugador y qué condiciones de las prácticas posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego, que a su vez, llevaría a una forma de construcción de un saber. Sumado a esto se problematiza por qué jugamos como jugamos o cómo hemos llegado a jugar de esta manera y, sobre todo, cómo podemos convertirnos en otros, cómo podemos llegar a ser otros (en el sentido de “buenos” jugadores) y cómo tenemos que orientar nuestras visas como jugadores.

Desde este punto de vista, se formula el siguiente supuesto: la Educación Física no sólo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un jugador.

Uno de los objetivos es entender los factores que condicionan la construcción de significados del jugador/alumno en los juegos llevados a cabo en las clases de educación física y su relación con el saber que opera en la práctica de la

enseñanza por parte del profesor. Además de develar y entender qué significan para los profesores de Educación Física conceptos como “aprender a jugar”, y “jugar con otros”.

Para dicha investigación se ha optado posicionarse en el paradigma cualitativo con un enfoque etnográfico, desde esta óptica se toma como objeto de estudio los procesos constitutivos de la realidad escolar en la enseñanza del juego, en el área de educación física en los primeros años de la escolaridad primaria.

En el trabajo de campo se optó por estudiar el trabajo de enseñanza de tres profesores de educación física, dos varones y una mujer, que desempeñan su labor en la ciudad de La Plata, recurriendo al muestreo en “bola de nieve”, donde el criterio de selección fue buscar profesionales que poseyeran más de diez años de experiencia en educación primaria.

Se observó a cada profesor entre 10 a 15 clases de 50 minutos, haciendo un total aproximado de 33 horas de clases, complementando la investigación a través de entrevistas, de la observación de los alumnos del establecimiento en situación de recreo y en breves diálogos con los mismos.

La técnica que se optó para el trabajo, fue la observación participante, las entrevistas no estructuradas dirigidas a informantes claves, efectuadas tanto a profesores como alumnos, y grupos de discusión (en los grupos se utilizó la entrevista grupal semiestructurada).

De esta forma el autor arriba a las siguientes conclusiones:

La educación se muestra como el aprendizaje para renunciar a la omnipotencia.

Los profesores intentan en un mismo movimiento por un lado, enseñar el “juego motor” y, por el otro, jugar “con otros”. De esta manera se lo va educando para ser ciudadano, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo.

El ser humano no es algo compacto, ya acabado. Sobre esta idea de inacabado incidirá el profesor intentando que asuma la propia libertad y el peso de sus decisiones.

El profesor asume la responsabilidad hacia el otro, produciendo en sus prácticas el desarrollo de la subjetividad y, por lo tanto, la de una manera de jugar.

Son muy pocas las actividades escolares que le dan a los niños la posibilidad

de anticipar un plan de acción, acomodar sus acciones con los otros, tomar decisiones, negociar reglas con los compañeros, concretar las ideas planificadas, enfrentar dificultades y esforzarse para superarlas, formularse nuevos interrogantes, ensayar alternativas posibles de acción sin estar pendiente de los resultados, aceptar los resultados, como así también la manera de vivir una experiencia de modo divertido, emocionante y expresando virtudes de relación. A su vez dichas situaciones tienden a promover la comunicación entre pares, la confrontación de ideas y la construcción de un guión compartido que facilitaría la apropiación de nuevas formas interpretativas del mundo.

En calidad de aportes hacia nuestro trabajo, esta investigación ha dado cuentas de características que distinguen las intervenciones docentes, diferenciando cuatro dimensiones de los dispositivos utilizados por los/las docentes cuando intervienen en los juegos y en las acciones de los/las jugadores/as: dimensión óptica, discursiva, jurídica, y práctica, las cuales ayudarán al entendimiento de la acción docente como jugador experto; siendo este último concepto, expuesto y desarrollado en el tratamiento de la investigación.

Consideramos que una vez más se reservaron caracterizaciones sobre aspectos relacionados a la criticidad de la educación física explícitamente, ya sea en relación a los docentes, a sus prácticas, o intervenciones, pero sostenemos que el autor al igual que Rivero (2011), Varea (2012), y Díaz (2010), se adhieren a ésta corriente y se posicionan de igual manera a lo largo del desarrollo de sus investigaciones, lo cual conlleva de manera directa a atender las necesidades, interrogaciones y supuestos de nuestra labor investigativa.

## **1.5.2. Relevancia Social y Cognitiva.**

### **Relevancia Cognitiva**

Desde nuestra óptica y en consideración a ciertos semblantes expuestos en los antecedentes encontrados, podemos revelar que existen variadas investigaciones en cuanto a características de docentes posicionados desde una perspectiva crítica, llamémosle también innovadora-trasformadora o emancipadora, en el contexto de educación física. Asimismo se pudieron hallar investigaciones orientadas hacia el juego y al jugar y en menor medida, trabajos que indaguen en intervenciones docentes para el desarrollo de estos dos conceptos. En este sentido podemos notar una tendencia en auge en cuanto a mencionadas temáticas demostrando de este modo interés por parte de la comunidad científica.

Ahora bien, la zona de vacancia de conocimiento que nuestro trabajo pretende encaminar pondrá foco en delimitar ciertos aspectos aun no consolidados, abocándonos de esta forma a correlacionar éstas tres eminentes temáticas de manera holística e integral como hemos señalado con anterioridad.

En esta senda Caparroz y Bracht (2007) entienden que hay una serie de interpretaciones de los problemas de la didáctica y pedagogía de la educación física que obstaculizan su (re) significación. Asumida esta condición se pondrá en marcha un camino al descubrimiento de tal efecto, con el fin de aportar nuevo conocimiento en lo que respecta a las prácticas pedagógicas hacia el interior de la educación física.

Por tal impulso, este trabajo resulta de utilidad para conocer una realidad que no ha sido abordada de un modo científico y podría arrojar luz en el estudio de nuevas investigaciones relacionadas a tales fines.

Nuestro naciente trabajo exploratorio no intenta ser una experiencia que transformará por sí misma las prácticas educativas, aunque sí puede contribuir a procesos encaminados a ello. Entendemos que la transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden. Pero se propone aportar un grano de arroz a la inmensa montaña, contribución, que deseamos realizar a la práctica educativa situada en la perspectiva crítica, desde la cual intentaremos interpretar lo que ocurre en la corporeidad de

estos/as docentes a la hora de intervenir dentro de su práctica pedagógica dirigida hacia la complejidad del proceso de enseñanza del juego y el jugar, y particularmente no cualquier jugar, acaso, el jugar de un modo lúdico.

### **Relevancia Social**

A modo de disparador Samaja (1999), afirma al respecto que el concepto de relevancia se encuentra relacionado al contexto y a la historia social.

A partir de ésta, consideramos que la investigación tendrá una investidura no solo en el campo de la educación física, más bien, abrirá caminos en otras áreas al tratar de una temática que a su vez concierne a docentes que desarrollan su labor en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, donde el juego y el jugar se concibe, innova y hace presente.

Es por medio de esta investigación que se pretende aportar herramientas a la Educación Física y propiamente inscribiendo en las intervenciones docentes en relación al desarrollo del juego y el jugar con base en un tipo de educación crítica emancipadora, en la cual primen los intereses consensuados, el diálogo y la reflexión, la asunción y creación de reglas, la libre iniciativa a la hora de jugar donde primen valores democráticos, la innovación, rotura de tradicionalismos, entre otros señalamientos; con la sana y comprometida intención de invitar a pensar sobre este tipo de cuestiones, propiciar la reflexión y demostrar que es posible educar desde una perspectiva diferente, ajena a intereses hegemónicos, procurando luchar y resistir contra antivalores que la sociedad suele presentar en lo cotidiano y propiamente en los establecimientos educativos.

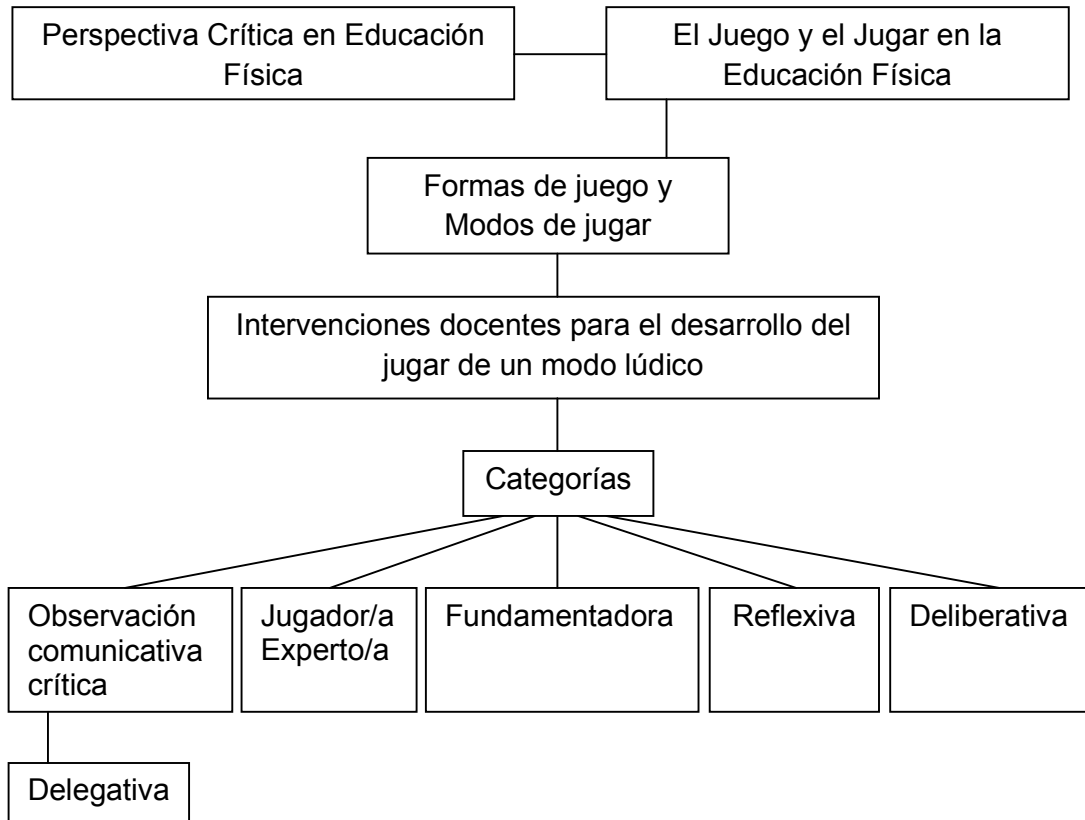
Frente a lo anterior pretendemos desde el presente trabajo de investigación contribuir y alentar en la perspectiva del profesor/a de Educación Física como investigador/a de su propia práctica como sostienen Caparroz y Bracht (2007), animando a descubrir en cada clase centenas de problemas, indicios, sospechas, y soluciones en pos de enriquecer las practicas educativas.

En virtud de lo planteado, la Educación Física como disciplina pedagógica, las demás niveles y modalidades de la educación donde se despliega el juego y el jugar, áreas relacionadas al ocio y la recreación, los/as docentes y alumnos/as en su calidad de seres en constante formación; son los beneficiarios próximos

en esta investigación a los cuales prometemos favorecer en función de la búsqueda de un horizonte emancipatorio, democrático y legitimista en el plano social y educacional.

## 1.6. Marco Teórico

### 1.6.1. Mapa Conceptual



### 1.6.2. Formulación del Marco Teórico.

Con motivo de esclarecer y desarrollar el anterior mapeo conceptual se proseguirá en función de ampliar las temáticas señaladas.

### **1.6.3. Perspectiva Crítica en Educación Física**

Creemos que la redacción de este apartado configura el eje vertebrador de nuestro quehacer en términos investigativos y de un proceso de (re)significación que encamina nuestra querida educación física, proceso que no es inocente, ni estático o estéril, considerándolo por no ser indefinido, sino más bien, estableciendo un claro enfoque al respecto, posicionamiento que históricamente ha ido transformándola y que hace muy pocas décadas intenta ensamblar definitivamente, el cual intentaremos demostrar a lo largo de todo el trabajo y en correspondencia entre todos sus apéndices constitutivos.

En esta senda, a su vez, interpretamos que posicionarse desde la neutralidad en ciertas cosas, actos o hechos, claramente también denota una posición o pertenencia.

La Educación Física Crítica como disciplina pedagógica y corriente interesada en lo social y educativo, confiere sus raíces ideológicas en la teoría crítica y puntualmente en la teoría crítica en educación (pedagogía crítica), distinguiendo práctica y teóricamente su concepción y basamento contrahegemónico como alternativa al modelo tradicionalista que ha ocupado históricamente y adherido de manera externa a mencionada disciplina.

Creemos pertinente y legítimo razonar éste contemporáneo pensamiento en el seno de la Educación Física, reconociendo el carácter político de toda acción pedagógica como menciona Pedráz (2013), en función de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora; comprometida en lo diverso, con la exclusión, el triunfalismo, desigualdad, marginalidad, cuestiones de género y demás antivalores que jamás se han puesto en tela de debate, o bien, han sido ocultados, y que hoy, resuenan y fundan los pilares de éste posicionamiento paradigmático crítico al interior de la Educación Física.

En éste sentido, ocupa gran importancia encontrarse con la cultura corporal y sus objetos constitutivos como el deporte, la gimnasia, el juego, el trabajo, en fin; y dar una mirada sobre las contribuciones que la educación física ha dado sobre ellos; paralelamente señalar como en su devenir historial la institución militar, los establecimientos educativos y el fenómeno deportivo la han influenciado de manera directa; el modo en el cuál históricamente los ha empleado, reproducido y transformado; tomándolos y constituyéndose éstos

como sustentos, para posteriormente pedagogizarlos e incorporarlos al mundo de las instituciones, principalmente las educativas en función de formar sujetos a través de mencionada cultura.

En sus inicios y porque no decir, hoy día, se han utilizado para éstos fines métodos acrílicos con características, señálese; extorsivos, descompositivos, analíticos y estereotipados, énfasis en la adquisición de habilidades y formación de cuerpos dóciles; extraídos de modelos 'entendidos' como idealización y perfección de lo humano, que en nada supieron corresponderse, y mucho menos, comprometerse con los intereses y necesidades de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as que transitaban por la experiencia de vivenciar la Educación Física.

Es por complaciente justificación que esta corriente crítica se separa ideológicamente de lo señalado en el párrafo anterior, intentando sosegar, y romper con tales fines. En éste sentido, se adhiere a la noción de educación física como práctica pedagógica, social y de carácter política que incide ineludiblemente en la corporeidad de las personas en sus variadas dimensiones, de manera vincular, sensible, reflexiva, dialogada, armoniosa y fundamentalmente extirpando toda amenaza, imposición y sometimiento ajeno a los intereses de los sujetos en función de una transformación social, lucha constante y emancipación como norte.

Prosiguiendo en aras de justificar el posicionamiento crítico de la disciplina y paralelamente el de los/as docentes y el nuestro, pretendemos adscribir la concepción de educación física en adherencia a la teoría crítica, siendo ésta corriente interesada en la transformación social y basa en ella sus ideas de emancipación, lucha, resistencia, liberación de la opresión y cambio en oposición al capitalismo, haciendo foco en las grandes posibilidades y porvenires de la disciplina a la hora de pensar en una educación liberadora de ataduras hegemónicas, que posibilite el análisis crítico y reflexivo de los/as docentes y de los/as alumnos/as e instituciones que intervienen en su construcción cotidiana, donde reine el carácter diverso, reflexivo y dialógico entre sus participantes.

En consonancia a lo anterior Pedráz (2013), afirma que sostener una praxis basada en la teoría crítica y puntualmente en la pedagogía crítica, merece un abordaje en torno a una perspectiva que focalice en las desigualdades,

atención a lo diverso, cuestiones de género, en aspectos relacionados con alumnos/as en situación de exclusión, compromiso político con las clases oprimidas, cooperación frente a prácticas competitivas, valores democráticos, posturas contra hegemónicas, formulaciones destinadas a la tolerancia y el respeto; como alternativa al modelo hegemónico y tradicional que la Educación Física ha ocupado históricamente en la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales, que determinaron prácticas basadas en el rendimiento, la competencia y formación de cuerpos disciplinados mediante métodos autoritarios y analíticos, carentes de sentido alguno, ahistóricos y acríticos. En este aspecto Kirk (2010), afirma:

(...) En los 100 años aproximadamente que van desde la década de 1880 a la 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, 2010:2).

Hoy día, y tomando de disparador lo anteriormente mencionado, se puede identificar a la educación física con un modelo didáctico socio-crítico y un enfoque emancipador donde lo socio-histórico, lo socio-afectivo, lo cognitivo y sensorio-motor cobra un papel importante. En éste aspecto Bracht (1996), señala que estas nuevas interpretaciones caracterizadas como el de educación física humanista deberán estar basadas en la crítica al conductismo, al deporte rendimiento y a la pedagogía tecnicista, que tradicionalmente ha determinado a la educación física, en merced de promover objetivos que se sitúan en el plano de lo educativo, lo interpersonal y desarrollo integral de los/as sujetos/as.

#### **1.6.3.1. Posicionamiento filosófico pedagógico de la Educación Física**

Si bien distinguida corriente data de varias décadas atrás, aún se encuentra en desarrollo e investigación en función de intentar ayudar a los profesionales de la disciplina a tomar conciencia sobre sus propias prácticas docentes cuestionando el paradigma dominante, procurando pensar que creencias y valores sobre la corporeidad, sobre los designios de ser humano y sobre la

educación, que deseamos llevar a cabo en, desde y a través de la educación física en función del beneficio de las personas y en detrimento de entidades hegemónicas, los medios masivos de comunicación, el consumismo y exitismo social que atentan contra la disciplina.

Ahora bien estos/as docentes que se sienten identificados/as ideológicamente con esta perspectiva, se sitúan y pregonan una práctica pedagógica innovadora como identifican Silva y Bracht (2012), también podríamos decir transformadora y porque no emancipadora, desarraigando toda situación que amerite un relación directa con los tradicionalismos que fueron construyendo a la educación física junto con sus prácticas.

Siguiendo con los autores, los mismos plantean que en la actualidad el presente movimiento de innovación y renovación en el campo de la educación física presenta dificultades a la hora de llevarlo a la práctica y uno de los impedimentos está dado por el contexto específico en el cual se desenvuelven los/as profesores/as, conduciendo a estos/as docentes innovadores a construir prácticas con el fin de romper o no dar continuación con la cultura escolar de educación física presente y hegemónica.

Éstos/as docentes, posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora buscan innovar en contenidos de la Educación Física, montan la ampliación de los mismos más allá de la tradicional deportiva, tematizando en otras manifestaciones de la cultura corporal del movimiento, articulando teoría y práctica. Intentan modificar el trato del contenido, no orientado hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos/as como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizan diferentes formas de evaluación que permiten a los/as alumnos/as tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. Y por último pretenden articular la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales, pretendiendo que la misma no quede relegada como hoy día suele caratulársela. En éste sentido Faria, Machado y Bracht (2012), aluden que la falta de respeto o la negación de reconocimiento de la educación física despotencializa las prácticas pedagógicas y provoca una despreciación de los/as maestros/as como profesores/as de "segunda clase".

Intentando dismantelar y caracterizar el posicionamiento filosófico y pedagógico de éstos/as docentes identificados/as como innovadores/as Faría,

Bracht, Machado, Morales, Almeida y De Almeida (2010), describen y relacionan las practicas pedagógicas de éstos/as docentes en el diseño de clases abiertas para experimentar, organizadas a través de proyectos temáticos, en el que los momentos de aprendizaje marcan momentos de experiencias sensibles, con la posibilidad de crear una interfaz con las prácticas sociales fuera de la escuela, estableciéndose una relación dialógica entre profesor/a- alumno/a. Se destaca a su vez el corrimiento de la centralidad que ocupa el/la profesor/a y el intento de buscar la autonomía de los/as alumnos/as y formación del pensamiento crítico acerca de los elementos de la cultura del movimiento del cuerpo, habilitando el debate, la discusión y problematización teórica-práctica clase a clase.

Finalmente, en el intento de clarificar ésta eminente perspectiva crítica de la Educación Física, al mismo tiempo, consciente de su gran complejidad y desafíos que la confieren, podemos encuadrarla en sentido amplio en todos aquellos discursos y prácticas pedagógicas, que conllevan de manera explícita, política e ideológicamente, una paralización de algunos semblantes de la tradición instaurada en la Educación Física, incluyendo además todo signo que no denote un posicionamiento ‘transgresor’.

Este último término lo incluimos en merced de transgredir, en el sentido de desobedecer de alguna manera los patrones y modelos que fueron penetrando al interior de la Educación Física, en función de rectificar, modernizar y proyectar, un porvenir anclado en la emancipación de la disciplina en búsqueda permanente de legitimidad y autonomía.

#### **1.6.4. El Juego y el Jugar en la Educación Física**

##### **1.6.4.1. El Juego en la Educación Física**

Sería preciso partir de ciertos planteamientos para comprender de manera crítica el modo en que ha sido configurada y posicionada histórica y socialmente desde el comienzo del siglo pasado la cultura física (dominante) legitimándose como propia dentro del campo de la educación física,

seleccionando modelos, ordenes, mecanismos y discursos externos a la misma, los cuales fueron modelando, bien se podría decir, naturalizando sus prácticas y paralelamente la concepción del cuerpo en lo que refiere al movimiento, gustos, gestos, ideas y emociones vivenciadas en los juegos, deportes, acciones en la naturaleza y demás actividades en torno a la educación física.

A comienzos del siglo pasado los primeros pretextos que fueron configurando la educación física encontraban legitimidad en el orden, ejercicio, disciplina, higiene, formación de un cuerpo dócil y obediente en estrecha relación con un modelo militar por entonces penetrante. En ésta dirección Pedraz justifica que “modelos distintivos que de antaño estuvieron relacionados con la milicia (y secundariamente con el ortopedismo) después se han relacionado con esos modelos recreativos eminentemente burgueses que denominamos deportes” (Pedraz, 1997:12).

La aparición de la gimnasia no concibió más que adscribirse a éste mismo modelo en el intento de idealizar los movimientos y figuras corporales, generando estereotipos y tecnificando todo hacer corporal. De esta manera todas las prácticas ancladas en éste paradigma dejaron de lado al sujeto en sus más variadas dimensiones, negando deshumanizadamente la emotividad y emocionalidad de éstos/as niños/as, jóvenes y adultos/as restringiendo toda posibilidad de explorar y comprender su corporeidad en el intento de llevar adelante una práctica “seria” y rigurosa pero a la vez desposeída de criticidad y utilidad alguna. Es aquí donde el juego y el jugar son utilizados como dispositivos para encubrir y engañar el adoctrinamiento y proceso represivo de éste modelo instaurado por entonces como forma válida y legítima en el contexto de la educación física.

De manera posterior, con la llegada del fenómeno deportivo y las ciencias del deporte, semblantes en torno a lo corporal como rendimiento, capacidad física, eficacia, eficiencia, competencia, espíritu deportivo fueron incorporándose fuertemente en el imaginario social de las personas y propiamente consolidándose en el campo de la actividad física, mostrándose como un gran colonizador de la cultura física hasta el punto de extenderse como menciona Pedraz (1997), a todos los rincones de los pueblos llevando modelos de actividad que no les son tradicionales o autóctonos, así como el capitalismo les

impone modelos económicos y de producción-explotación que tampoco les son propios; deportivizando de ésta manera toda práctica cotidiana, juegos y actividades recreativas; instalando una representación social de competencia, reglamentación, tecnicismo y triunfalismo carentes de la sencillez, espontaneidad y emocionalidad que caracterizan a lo popular y tradicional.

De este modo el deporte introduce elementos de cambio en la sociedad, siendo los clubes, centros polideportivos, la política, escuela y la misma educación física agentes reproductores de cultura deportiva hegemónica, selectiva y excluyente, resultando así una verdadera amenaza para las prácticas autóctonas de actividad física lúdica las cuales, por el contrario, se caracterizan por una inclusión popular desatendida de intereses dominantes.

Paralelamente a estos acontecimientos que fueron ideando y tiñendo a la educación física en su forma de pensarla y concebirla de manera teórica-práctica; el juego reconocido como un producto cultural que, al mismo tiempo, produce cultura como señala Huizinga (2000), y que se hace presente en la vida social de las personas como un conocimiento cotidiano que se aprehende en el intercambio vincular; fue perdiendo a igual tiempo su sencillez, esencia, su encanto, lo divertido, la inutilidad e improductividad, y lo lúdico. Siendo utilizado y presente en los estudios provenientes de los más variados campos disciplinares los cuales solaparon de intereses ajenos a los del propio juego. No dispersa de esta realidad, la Educación Física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a prácticas corporales, mencionadas con anterioridad, que la fueron acercando al juego.

Por su parte Rivero refiere a este uso del juego;

(...) la ambición productiva del hombre le ha llevado a desdibujar la finalidad de la práctica de jugar. Se ha abandonado el jugar por jugar, el jugar porque sí (Huizinga dirá que el juego tiene finalidad en sí mismo) con intencionalidad estética, para buscar una finalidad extrínseca a la propia práctica asentada en la intencionalidad productiva. (Rivero, 2011:48)

El juego comienza a ser utilizado en las clases de esta especialidad para la enseñanza de la gimnasia y el deporte, prácticas corporales depositadas

y arraigadas históricamente al campo, coexistiendo claramente en la actualidad más allá del largo periodo transcurrido en las instituciones formadoras de docentes en el área. Esto nos permite considerar al movimiento, juego y deporte como elementos centrales en la construcción de la identidad de la Educación Física.

En este camino, Devis Devis (2008) en aras de ofrecer justificaciones entorno al juego en el currículum de la educación física escolar, discurre en que existen tres discursos para su utilización pedagógica; el “socializador”, que asigna al juego utilidad social, axiológica y moral, así como la formación del carácter de las personas; el “funcional”, que reconoce que el juego favorece el aprendizaje de aspectos cognitivos, afectivos, y motrices (fines concebidos como más importantes que el propio juego), que resultan valiosos por encontrarse en el currículum, en el caso de la educación física, saberes corporales y motrices; y el “autotélico” que reconoce el placer, el disfrute y el reconocimiento de sí mismo del juego, considerado intrínsecamente valioso, lo que podríamos llamar el jugar por jugar.

En ésta dirección Rivero (2009, 2011) establece tres nociones en relación al juego y la educación física que se sustentan en las prácticas ejercidas por los/as profesores/as; estas son: el juego como contenido, juego como estrategia metodológica y el juego como eje temático.

La primera concepción amerita la enseñanza por parte de los/as docentes de formas de juegos, entre ellos, juegos populares, expresivos y deportivos como los más destacados dentro del área. En este tipo de prácticas el interés radica en la reproducción de formas de juegos diseñadas y expuestas por el/la docente, rara vez, por sus alumnos/as y mucho menos de manera espontánea. Es aquí donde el propio juego se transforma en contenido, donde lo que se enseña y aprende generalmente son machas, persecuciones, juegos con pelota y/o demás materiales, juegos populares conocidos y asociados a la edad de los/as niños/as, entre otros, que fueron construidos culturalmente en un momento histórico y que poco tienen que ver con los intereses de los/las participantes de mencionados juegos, podríamos decir que de algún modo ésta concepción frena y restringe la construcción de una nueva cultura lúdica por parte de los niños y niñas.

La segunda enaltecida por la pedagogía y psicología desde diferentes áreas

curriculares conciben al juego como estrategia metodológica cuyo valor se encuentra en ser una actividad divertida que permite abordar contenidos externos al juego mismo, creyendo como de mayor importancia ciertos contenidos por sobre aquel. Dentro de la educación física la pérdida del carácter autotélico del juego como dispositivo o medio didáctico al servicio de contenidos externos, se ve reflejado en el aprendizaje de variadas habilidades motrices, deportes, gimnasia, expresión corporal, vida en contacto con la naturaleza y aspectos sociales y morales, considerados de esta forma de mayor relevancia. Básicamente el/la docente en esta concepción encubre tareas, actividades, o ejercicios, utilizando formas de juego en función de disminuir la rigidez y monotonía de sus instrucciones.

La tercera encuentra importancia en el simple hecho de jugar, donde lo que se enseña reside en la vivencia de experimentar procesos y situaciones que emergen mientras se está jugando.

Este posicionamiento que interpreta el juego y el jugar como eje temático exalta su valor intrínseco, donde la construcción y expresión de sensaciones, emociones y sentimientos vividos durante el juego cobran un rol primordial a la hora de formar sujetos en vínculo constante.

Mencionado posicionamiento pedagógico encuentra relación a la perspectiva crítica de la cual venimos mencionando, donde lo que se pretende desarrollar es un modo de jugar ajeno a intereses y valores hegemónicos en función de una búsqueda de autonomía lúdica, es decir, un modo de jugar lúdico; el cual abordaremos más adelante.

En el escenario de la Educación Física, las prácticas ludomotrices al igual que los juegos deportivos, como propuesta pedagógica se presentan como una situación de enseñanza-aprendizaje, en donde la interacción-participación permite a los/as educandos/as desarrollar conocimientos. No sólo en el aspecto motriz, sino también en lo relacional (social), cognitivo, sensitivo, estético y expresivo; asumiendo la historicidad, situación actual, capacidades propias y diferentes de cada persona en búsqueda de generar el disfrute por dichos objetos culturales y favoreciendo su apropiación como elemento fundamental para una mejor calidad de vida individual y colectiva.

En función de lo anterior, resulta apropiado referirnos a una propuesta de enseñanza planteada por Gómez (2014a), acerca del sentido social y futuros

de las prácticas en educación física planteando los siguientes indicios:

Tomar al juego y el jugar como eje temático en las clases de educación física. Posibilitando la construcción de 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. (Gómez, 2014a:104)

Finalmente, no dejamos de atender que la educación física debería negar totalmente el deporte, la gimnasia, o variados juegos contruidos culturalmente, sino más bien, tomarlos como una herramienta más y modificar su estructura y características organizadas y formales, vale decir, poder transformarlos en un elemento “nuevo” en función de una razón lúdica y recreativa desarraigada completamente de factores o supuestos de género, etnia, rendimiento, competencia y exclusión. Aquí es donde le corresponderá a los/as docentes y alumnos/as desde la acción participativa, recrear un espacio donde se construya y revalorice, se enseñe y aprenda el jugar de un modo lúdico, y más aún, considerándolo como un derecho propio de toda/o niña/o a vivenciar lo histórico, criticarlo y fundar lo propio.

#### **1.6.4.2. Formas del juego y modos de jugar**

Es común ver en los recreos de los patios escolares, plazas, cumpleaños; niños y niñas que se diviertan jugando solos/as o con otros/as siendo la única intención de simplemente hacerlo, por el hecho de entretenerse, perder el tiempo, divertirse, inútilmente, por diversión, por emocionarse y no por el producto que se obtenga o imposición externa como solemos atinar los adultos al asignar formas y modos de jugar.

De aquí parte el deleite del presente trabajo de investigación y nuestra perspectiva pedagógica, implicada y orientada hacia la autonomía, democratización de los saberes, y opinión crítica de los sujetos; siendo que

pregonamos una labor situada y caracterizada por el diálogo y construcción conjunta con el/la educando/a, donde sean ellos/as quienes determinen el qué, cómo, dónde, cuándo, por cuánto tiempo, con qué elementos o recursos, bajo qué reglas, con cuáles objetivos y en qué condiciones serán llevadas a cabo sus vivencias en educación física, en función de explorar, crear, e inventar nuevas posibilidades de las tradicionalmente conocidas; donde el adulto cumpla el rol de interventor, facilitador, guía o simplemente un jugador más con el claro interés docente de enriquecer los aprendizajes de los/as jugadores y jugadoras.

Claramente el juego y el jugar se convertirán en dos elementos indispensables e indisolubles de manera dialéctica a favor de múltiples aprendizajes compartidos. En esta senda, el presente apartado intenta brindar señalamientos sobre las formas del juego y los modos de jugar al igual que sus respectivas variables constitutivas en virtud de esclarecer algunas disociaciones que suelen presentarse en las interpretaciones de los/las docentes y comunidad en general.

El basamento conceptual de la forma del juego y el modo de jugar encuentra apoyo en la obra de Víctor Pavía, cuyas investigaciones han abierto caminos promisorios en la temática sobre el juego, y propiamente en el contexto escolar.

### **Análisis de la categoría “Forma” y sus variables constitutivas.**

Según Pavía (2008, 2009, 2010) la forma del juego corresponde a la configuración o “apariencia externa”, bien se podría decir, la “estructura” en sí del propio juego; dicho metafóricamente el “exoesqueleto” por el cual se lo reconoce y permite diferenciarse o asemejarse a otros juegos.

En este sentido, es la forma la que permite al jugador/a en diferentes momentos y contextos reconocer rápidamente un juego desconocido por semejanza con otro a raíz de sus elementos constitutivos al igual que su lógica aprendida con anterioridad y condiciones de realización; de éste modo según Pavía (2010) se puede reconocer y diferenciar con claridad estar jugando una “rayuela” de un “dígalo con mímica”.

Siguiendo al autor, razonar únicamente la apariencia externa simplificaría el

problema y conllevaría el riesgo de considerar a los juegos como productos casi naturales, estáticos y atemporales en lugar de como construcción socio-cultural e histórica que se construye en el hacer cotidiano.

Como hemos señalado la categoría forma permite registrar que rasgos o elementos permanecen más o menos inalterables en un determinado juego, y pese a las variables y circunstancias que puedan acontecer, se siga reconociéndolo tal cual fue distinguido.

La forma, según Pavía (2009, 2010), posee ciertos rasgos variables que la constituyen, siendo: el “sentido”, “fuente de emoción”, “tenor de las acciones” y “carácter”, sus posibles combinaciones e interdependencias. Estas variables colaboran a la hora de dar forma a un determinado juego y las cuales describiremos a continuación.

#### **Variable de la forma: “Sentido”**

Consideramos el término sentido basándonos en lo que Pavía atribuye como “orientación en una dirección”, “razón de ser” (Pavía, 2010:61). El mismo autor incluye, en el caso de los juegos, al guión o trama en torno a la cual se van organizando/transformando las acciones, las cuales poseen una lógica interna que las caracteriza.

Continuando con la descripción, Pavía (2010) establece cuatro niveles en el análisis del sentido. El primero refiere a que una actividad es percibida a primera vista e impresión como juego cuando se realiza con *sentido* de juego, siendo muchas veces a los ojos del observador externo como desposeída de *sentido* de juego. De esta manera el *sentido* contribuye y permite diferenciar el juego del no juego u otra actividad, vale decir, permite comprender la forma del juego en general. El mismo autor considera que como el jugar suele ser dilucidado de manera ambigua, pudiendo provocar una falsa interpretación a la mirada externa, es conveniente descifrar el *sentido* del juego desde la perspectiva del/la jugador/a lo que encuentra analogía con el “modo” de jugar (categoría a desarrollar posteriormente).

En un segundo nivel permite diferenciar y asemejar los juegos, yendo estos desde,

crear/actuar/representar hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple emulación/prueba solitaria, con matices y combinaciones no siempre fáciles de aprehender en lo inmediato para un jugador (u observador) inexperto. (Pavía, 2010:62)

Ahora bien un tercer análisis más profundo discrimina el *sentido* específico de cada juego, lo que confiere por ejemplo, que los caracterizados por “huir/perseguir/atrapar, se vean parecidos entre sí, aunque no exactamente iguales” (Pavía, 2010:62), siendo que desde la mirada e interpretación de los propios jugadores/as se trate de otro juego, como es el caso de la variabilidad de “manchas”. Finalmente en una escala aun más discriminativa se halla el sentido particular que cada jugador/a imprime a una acción en el contexto del juego, siendo generalmente de índole táctica o estratégica.

#### **Variable de la forma: “Tenor de las acciones”**

El tenor de las acciones (entendidas como motrices) se encuentra en estrecha relación con el sentido. Ésta, diferencia a los juegos “de movimiento” de aquellos “con movimiento”. Los primeros juegos, y en estrecha relación con la mirada utilitarista de los mismos;

son percibidos como DE (de correr, saltar, balancearse, transportar, arrojar, deslizarse, etc.; o de equilibrio, fuerza, velocidad, coordinación, resistencia, etc.); no es que los/as jugadores/as digan que juegan estrictamente a eso, pero desde la propia práctica registran que la experiencia lúdica en la que están involucrados les demanda determinada disponibilidad al respecto. (Pavía, 2010: 63)

Siguiendo con los segundos juegos, en éstos;

la acción pasa más por jugar CON el gesto expresivo; no es que los/as jugadores/as digan que juegan a eso, pero más temprano que tarde registran que tal experiencia les demanda cierta dominio sobre la ‘calidad de movimiento. (Pavía, 2010:63)

En base a lo anterior, Pavía (2009, 2010) prevé que se podría refutar la antepuesta diferenciación aludiendo que todo juego, es esencialmente expresivo. No obstante señala que se pueden discriminar ciertos matices escondidos en ambas experiencias; siendo en unas que lo emocionante pasa por la posibilidad de poner a prueba la capacidad de correr, saltar, hacer fuerza o equilibrio “verdaderamente” (aun en la ficción/ilusión del juego). En cambio en otras, lo emocionante pasa por la posibilidad de simular que se corre, se salta, etc., o inclusive simular una emoción no sentida verdaderamente como (amor, enojo, tristeza, miedo) en el contexto de lo emocionante que resulta estar jugando.

### **Variable de la forma: “fuente de emoción”**

En los juegos, o al menos en aquellos jugados de modo lúdico, Pavía (2010) alude que existe generalmente una búsqueda constante de un estado afectivo breve e intenso, normalmente se persigue la alegría pero el autor agrega que podrían ser además tristeza o miedo, entre otros intereses por parte de los/as jugadores/as.

Se puede distinguir distintos niveles de fuente de emoción: el primero repara en que lo emocionante estaría en la posibilidad de encontrarse con otros sujetos interactuando de un modo diferente, participando de manera conjunta de una experiencia voluntariamente aceptada por sus partícipes que posee un resultado incierto vinculado a la clasificación de juegos señalada por Caillois (1986) de enfrentamiento agónico, suerte, actuación, vértigo, fantasía y descubrimiento y sus diferentes combinaciones posibles. En un segundo nivel de análisis, la fuente de emoción permite discrepar y asemejar distintos juegos entre sí. En este sentido, en los juegos propuestos en las clases se puede comenzar a indagar si las clasificaciones anteriormente señaladas, “pueden ser interpretados como el núcleo generador de la emoción buscada” (Pavía, 2010:66) como interés guía de los/as jugadores y jugadoras.

### **Variable de la forma: “Carácter”**

Cuando se refiere al “carácter”, este reside en la particularidad o características de algo o alguien que la diferencia de otro/a. En lo que respecta propiamente al juego “es cuando decimos, prima facie, ese es un juego violento o suave, bullicioso o tranquilo, cooperativo o competitivo, racional (medido, meditado, arbitrado) o irracional (transgresor, arbitrario)” (Pavía, 2010:66). De este modo resulta muy delicado determinar con claridad y justeza el carácter, siendo que corresponde a la naturaleza, personalidad y forma de ser, sentir y actuar por parte de los involucrados. Sometido así a posibles discusiones e interpretaciones disímiles.

### **Análisis de la categoría “Modo” y sus variables constitutivas.**

Así como hemos señalado que la categoría “forma” (del juego) remite a la estructura de la actividad, el “modo” (de jugar) repara exclusivamente en la subjetividad de los/as sujetos involucrados, su manera de percibir la situación y entender las diferentes acciones que vayan aconteciendo, sumergiéndose de este modo (valga la redundancia) “en una experiencia tomándola como juego o no” (Pavía, 2008:36).

En este sentido el modo se encuentra relacionado estrechamente al verbo jugar, e identifica las acciones/actitudes de los/as jugadores/as implicados dentro del contexto del juego. En añadidura Pavía expresa;

(...) el modo es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término modo remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí). (Pavía, 2010: 67)

Esta acción particular de los jugadores y jugadoras según el mismo autor, puede recaer en dos modos diferentes de estar jugado, y que de alguna manera pueden ser influenciados y condicionado no solo por el/la jugador/a sino también, por el contexto socio-cultural donde se desarrolle, señálese: modo lúdico y no lúdico.

El modo no lúdico (intencionalidad del jugador/a) de participar en “una actividad aceptada social y culturalmente como juego es practicada ‘de verdad’ para nosotros, de un modo ‘no lúdico’ ” (Pavía, 2006: 45), al igual de lo que sucede con la frase de jugar “en serio”, muchas veces utilizada por los/as docentes y por los/as mismos/as jugadores/as. Este tipo de situaciones ameritan reflexionar como frecuentemente los/as docentes presentan y exhiben propuestas bajo el nombre de ‘juegos’, cuando nada tienen que ver con ello, siendo que se intenta teñirlo de formalidad y seriedad, muchas veces utilizándolo como estrategia para enseñar algo ‘más importante’ que el mismo juego. En este último aspecto Rivero (2008, 2011), alude que este tipo de formato juego-no juego, como propuesta didáctica desprecia el propio valor del juego, utilizándolo con otros fines externos al mismo. (Ver apartado 1.6.4.1.).

Contrariamente, la intencionalidad lúdica de estar jugando, supone adentrarse en una actividad reconocida como juego, donde no interese el resultado que se obtenga, así como la necesidad de participar de modo serio, verdadero o formalizado. Más bien repara en la sencilla y simple experiencia de estar jugando, aquí Rivero (2011) señalaría por la sola razón de divertirse, entretenerse, por placer, sabiendo que nada malo puede suceder en ese contexto. En este sentido Pavía (2010) acuerda que estar jugando de un modo lúdico no es observado en todas las formas de juego, ni se mantiene constante en el desarrollo de estas, manifestando que;

jugador un juego de un modo lúdico es una decisión perecedera (...) que requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes, contruidos sobre la base de saberes prácticos (...) que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas (...) esos micro acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de ‘fingimiento auténtico’, en una situación ‘aparente’, organizada alrededor de un ‘guión’, aceptado libremente sobre la base de ‘permiso’ y ‘confianza’ con un alto grado de ‘empatía’ y ‘complicidad’ respecto de una experiencia con ‘sesgo autotético’. (Pavía, 2010: 68-69)

El mismo autor atribuye que estos últimos conceptos presentados funcionan como indicios variables de un modo lúdico de estar jugando; refiérase:

“fingimiento auténtico”, “apariencia”, “guión”, “permiso”, “confianza”, “empatía”, “complicidad” y “sesgo autotético”, en los cuales repararemos a continuación.

Cuando se juega de un modo lúdico, los/as jugadores/as participan en un hecho concreto y real, bien diríamos que posee existencia certera, pero al mismo tiempo no es totalmente auténtica en el sentido de que se es fingida y simulada, pero no por esto falsa o inexistente. Lo anterior nos lleva a pensar que se puede estar “comprando helados de diferentes colores y sabores en una heladería”, cuando realmente nos encontramos en el patio de la escuela o jardín utilizando piedras y hojas. Este montaje de lo lúdico en una situación real donde, “el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos guión” (Pavía, 2010: 69), y permite pasar a diferentes escenarios o personajes sin dejar de ser a la vez, las mismas personas que juegan en el patio de todos los días.

De esta manera jugar de un modo lúdico requiere de jugar más con la “apariencia” que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos, que por más que sean fingidos, ese “fingimiento auténtico” (...) no consigue nunca ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad “real”, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del guión” (Pavía, 2010:70). Continuando en este modo lúdico de jugar, además requiere que los jugadores y jugadoras creen en la situación aparente que se ha conformado y en la cual se encuentran implicados/as, lo cual demanda según Pavía (2010), una dosis de “permiso y confianza”.

Confianza en que nada perjudicial va a pasar o, mejor aún, confianza en que algo bueno seguramente va a pasar ya que se trata indubitablemente de un juego. (...) Confianza en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. Permiso entendido como la autorización para zambullirse en una "irrealidad real", disfrutando de la legalidad singularísima del juego. (Pavía, 2010:72)

La relación entre señaladas expresiones de permiso y confianza en acuerdo compartido entre los/as jugadores/as deben concebirse con un gran

componente de “empatía y complicidad”; considerándose como experiencias fundamentales e instituyentes de todo “juego jugado de un modo transparente, vale decir, de un modo lúdico” (Pavía, 2010:73).

Reparando en una última caracterización de este modo lúdico de jugar, y contrariamente a los fines utilitaristas que las escuela reproduce en torno al juego, “sostenemos que jugar un juego de un modo lúdico requiere de cierto sesgo “autotélico”, de cierta sensación hedonista” (Pavía; 2010:73). En este sentido, ya Huizinga (2000), determinaba que el juego tiene una finalidad propia en sí mismo: vivenciar creando, explorando y disfrutando individual o colectivamente el simple hecho de jugar por el placer mismo que genera dicha situación. Donde el/la jugador/a invadido/a en la ilusión del juego solo encuentre rédito en aprehenderse de dichas sensaciones más que en la obtención de un crédito externo al propio juego.

#### **1.6.5. Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico.**

El presente apartado tiene el compromiso de dirigirse a esclarecer que entendemos por intervenciones docentes, más aún, aquellas que vayan dirigidas al desarrollo del jugar, especialmente el jugar de un modo lúdico como se lo ha caracterizado con anterioridad.

Resulta pertinente partir de la demanda que manifiestan los jugadores y jugadoras dentro de las clases en educación física de conocer y diferenciar distintas formas de juegos y modos de jugar, en función de crear y recrear los propios, con emancipación de modelos escolares dominantes muchas veces impuestos por los/as docentes. En este sentido Pavía (2008) comenta que los/as profesores/as debemos preguntarnos menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para jugar de un modo transparente, valga la idea, de un modo lúdico, prevaleciendo la importancia plena y propia del juego mismo.

Tradicionalmente se suele llamar juego a situaciones de enseñanza que nada tienen que ver con el juego y el jugar, vale decir, se presentan actividades, ejercicios, juegos pedagogizados, juegos deportivos, así como el mismo

deporte convencional o gimnasia, solapados y encubiertos en nombre del juego, encontrando de ésta manera nula relación entre una cosa y la otra. Por lo antes dicho autores como Pavía (2010, 2008), Rivero (2010, 2011) sostienen ésta realidad en Educación Física de enseñar juegos (formas de juego) y no enseñar a jugar (y menos a jugar de un modo lúdico), donde lo presentado en las clases suelen ser diferentes experiencias de 'juegos falsos' como describe Huizinga (2000) o 'juegos no juegos' (Rivero, 2010:76).

Estas frases y otros pensamientos dan cuenta de cómo los/as niños/as han ido internalizando esta idea de la necesaria productividad de todo lo que se vivencia; son cotidianas y reiteradas las averiguaciones "¿Quién gana profe?" "¿Cuántos puntos o goles llevamos?", "¡Ellos con Pedrito, tienen robo!" (Ventaja), entre otras, obstruyendo de este modo su posibilidad de jugar placenteramente, por emocionarse, divertirse, sin presiones, exigencias o 'ganancias' que, en definitiva, son ajenas al propio juego.

Es aquí donde reside la necesidad de generar instancias de juego voluntariamente iniciadas por los/as niño/as, también llamado juego libre, espontáneo o jugar por jugar, donde esa "libertad protegida" oficie de obligación para el/la docente de intervenir en un sentido político-pedagógico al servicio de un proceso de enseñanza- aprendizaje democrático, dialógico y vincular en el contexto de la clase y donde se destierren imposiciones autoritarias, rígidas y disciplinantes que históricamente han ocupado fuerte lugar en el campo, y que en nada encuentran relación con el derecho a jugar y ser educados/as en términos de creatividad, autonomía y liberación de los niños y niñas que transitan en los encuentros de educación física.

Ahora bien, al momento de proponer o dar espacio a estas instancias el/la profesor/a insertado en un mar de incertidumbre, según Rivero (2010) ofrece escuetos argumentos para justificar su intervención y rol profesional. Precisamente el/la docente "para legitimar su espacio laboral, la actividad debe perseguir una finalidad educativa emparentada con lo éticamente correcto que debe ser abordada durante el tiempo de clases" (Rivero, 2010:79). De este modo se puede presumir que "el jugar por jugar en las clases de educación física posee una alta criticidad, dado su supuesta baja productividad, claro que dicha mirada es expuesta desde la óptica capitalista" (Gómez, 2014b:2).

Frente a ésta inseguridad que presentan los/as docentes a la hora de reparar

en sólidos argumentos ante las formalidades que imponen las instituciones y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico a fin de dar luz en algunas categorías que expondremos mas adelante, las cuales oficiarán de herramientas para encaminar éste modo distintivo de jugar.

En principio el concepto 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 otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. (Nella; 2010:128)

Siguiendo con el autor la intervención “es una acción que contiene o impulsa, incita o dificulta, canaliza o desvía, dándole una forma y determinando una dirección” (Nella 2011; 69), conformando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad y donde se produce la interiorización de normas, de valores y comportamientos. Por lo tanto intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, moral, ético y filosófico, que sirve para enseñar a comportarse, sensibilizarse, respetar normas o para construir la propia identidad.

Para diseñar una intervención que resguarde y enseñe la acción de jugar habrá que comenzar por conocer y comprender los procesos internos asociados al estar jugando espontáneamente, en esta dirección Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011) ubican a los/as educadores/as en el rol de “expertos” abocados a la labor de enseñar a jugar de manera lúdica. En esta condición;

Un experto y un novato no juegan de la misma manera. El experto puede mirar más allá de la regla del juego y "jugar" con ella. (...) Puede combinar juegos e "inventar" uno nuevo. (...) El contenido es tan conocido por ellos que les permite desligarse del objeto y situar el juego en la imaginación de los jugadores. (Sarlé, 2006: 8-9)

Podríamos decir que el docente situado como “jugador experto” en el papel de guía, asesor, u orientador; necesita poseer internalizados ciertos conocimientos que le permitan llevar a cabo una intervención profesional que no rompa la mágica experiencia de estar jugando, es así que el/la profesor/a durante el juego va ir estableciendo, delineando y modificando los significados de las conductas personales de sus alumnos, sin ánimos de imposición arbitraria, más bien, predispuesto a la escucha de los intereses de los niños y niñas, quienes solicitarán su intervención, a favor de desarrollar conscientemente un modo lúdico de estar jugando.

Igualmente se necesita muchas veces dejar a los/as educandos ser niños/as, dejarles florecer, permitirles explorar, aprovechar su inocencia y su natural curiosidad. Nunca volveremos a tener otra oportunidad para aprovechar estas virtudes, dejémosle intentar hacer lo que saben, cómo ellos/as lo sientan y los/as adultos deberíamos posicionarnos en el rol de poder otorgar herramientas y consensuar democráticamente alguna que otra norma, valor, conflicto o aspecto variable del juego y el jugar en función de debatir, deliberar y reflexionar de manera conjunta y vincular entendiendo que existen tantas realidades de introducirse en un juego como jugadores/as haya jugando, es decir, resulta apropiado que el/la docente “experto/a” no encamine un proceso unidireccional en relación a una propuesta de juego, sino que sea capaz de poder atender la heterogeneidad lúdica que se genera en el contexto de una clase. En este mismo camino Nella (2011) plantea que tanto el/la docente como los niños y niñas considerados expertos, guiados por la confianza en sus propias ideas de lo que es divertido, aburrido, justo, injusto, correcto, incorrecto y socialmente aceptable e inaceptable; son capaces de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Es decir, son capaces de establecer alianzas y acuerdos para cambiar, ignorar, exigir, inventar o dar continuidad a las reglas del juego con el afán de maximizar el autointerés de los partícipes.

Antes de exponer las categorías de las intervenciones docentes que orientan las acciones educativas para la construcción de situaciones lúdicas diseñadas por Gómez (2014b), deseamos justificar su presencia e importancia, razón por la cual adherimos a que;

favorecer el disfrute de los juegos implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego en el niño sin más pretensiones que divertirse con otros, y no complejizando los niveles de racionalización del juego. (Rivero, 2011:10)

Las categorías conceptuales acerca de las intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar expuestas por Gómez (2014b), que expondremos a continuación se encuentran apuntaladas en algunos aspectos en los estudios investigativos de Gómez y Pizzano (2003) y Gómez (2006, 2011) los cuales aportan categorizaciones conceptuales acerca de los tipos de intervenciones docentes ante episodios de conflicto intersubjetivo en el contexto de las clases de educación física infantil; éstas son: yusiva - exhortativa – ejemplarizante – sancionadora – confirmativa – fundamentadora – reflexiva – deliberativa.

Por su parte, Gómez (2014b), en sus investigaciones desarrolla algunas categorías conceptuales sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del modo lúdico y en particular para la construcción de “situaciones lúdicas”, mencionados escenarios son definidos 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 situación lúdica implica ser armada, discutida, consensuada, elaborada y cambiada por los propios integrantes del grupo. (Gómez, 2014: 5)

La categorización de intervenciones que orientan las acciones de los/as docentes en función de la creación y sostenimiento de situaciones lúdicas son:

- **Observación comunicativa crítica (Gómez, 2014b:10):** esta intervención 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. Lo expresado anteriormente

contempla que desde la observación comunicativa crítica el/la docente debe impedir la intromisión o imposiciones desde una visión instructiva tradicional.

- **Intervención delegativa (Gómez, 2014b:10):** sostenemos que dicha intervención se encuadra como sub categoría de la intervención comunicativa crítica, es decir, cuando se habilitan espacios de discusión y elaboración de situaciones lúdicas la intervención delegativa es pertinente, dado que reconoce que los/as jugadores/as juegan con intencionalidad lúdica.

Durante el proceder de la construcción por parte de los niños de las situaciones lúdicas, el/la docente, reconociendo dichas instancias de juego habilita a que un niño o grupo de niños le enseñe, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma. De esta manera los niños se constituyen como enseñantes de sus saberes.

- **Intervención como jugador/a experto/a (Gómez, 2014b:11):** el docente asume ser jugador participando desde un modo lúdico de jugar. Éste tipo de intervención toma tres posibles direcciones:

- El docente elabora propias 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.
- El docente acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores y/o participa de situaciones lúdicas elaboradas por los/as niños/as expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición.
- El docente invita, de manera transparente, o propone desarrollar juegos tradicionales, sin la obligación de la participación por parte de los/as niños/as.

- **Intervención fundamentadora (Gómez, 2014b:11):** el/la docente expone razones que orientan a los participantes de una instancia de juego jugarla de un modo lúdico, modificando el guión del juego.

- **Intervención reflexiva (Gómez, 2014b:11):** el/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión del juego, procurando la toma de conciencias por parte de los jugadores sobre ambas variables.

- **Intervención deliberativa (Gómez, 2014b:11):** el/la docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego.

Es preciso señalar que citadas intervenciones no presentan un orden o momento cronológico de aparición, al igual que no existe una superposición entre ellas de manera clara y concreta, esto se debe a que la aparición, prevalencia u omisión de algunas de ellas estarán dadas por variables como el propio juego, el modo de jugar por parte de los/as jugadores/as y la subjetividad en cuanto a la decisión político-pedagógica de intervenir por parte de él/la docente.

De este modo y tras la presentación de la anterior clasificación, sostenemos que la misma interesa cual herramienta para guiar el proceso educativo en relación al juego y el jugar (de un modo lúdico) en el marco de las clases de educación física en beneficio del jugar por jugar, vale aludir, la riqueza de vivenciar lo lúdico, el jugar por divertirse, emocionarse, recrearse, fantasear, y sensibilizarse; entre otras nociones que muchas veces suelen desvalorizarse o estar ausentes en las clases de educación física.

## **1.7. Objetivos**

### **Objetivo General**

- Identificar los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica- emancipadora.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar cada una de las intervenciones como jugador experto.
- Describir como se posicionan desde la observación comunicativa crítica.
- Describir la forma en la cual delegan momentáneamente la función de enseñar y compartir una situación lúdica.
- Describir el modo en que intervienen fundamentando una instancia de juego.
- Identificar la manera de intervenir haciendo uso de la reflexión para con los/as alumnos/as.
- Identificar la particularidad de como intervienen habilitando a que los/as jugadores/as deliberen una instancia de juego.
- Identificar las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que prevalecen.
- Identificar la existencia de nuevas intervenciones docentes para el desarrollo del jugar aún no categorizadas.

## 2. SEGUNDA PARTE: Material y Método

### 2.1. Tipo de diseño

Según Samaja (1999) algunos autores lo llaman “esquema de investigación”, “plan o estrategia de investigación” o “tipo de diseño de investigación”; independientemente del nombre, el presente trabajo se trató según el estado del arte y los objetivos de un estudio **exploratorio** ya que la búsqueda fue orientada hacia la familiarización del objeto y posterior conocimiento en un tema que carece de estudios, en este sentido la pregunta planteada es muy abierta y no presenta hipótesis al respecto. Si bien existen variadas investigaciones en cuanto a características de docentes posicionados desde una perspectiva crítica, llamémosle también innovadora- transformadora o emancipadora en el contexto de educación física, estudios abocados a la temática del juego y el jugar y en menor medida investigaciones que refieran a intervenciones docentes para el desarrollo del jugar; aún no se ha puesto foco en integrar éstas tres eminentes temáticas y conocer realmente cuales son las intervenciones de este tipo de docentes que se desempeñan en la actualidad. A su vez, los objetivos se orientan a identificar, señalar, propio de diseños exploratorios; donde el investigador introduce modificaciones en el fenómeno al observar (entrevistar- preguntar en este caso), pero no hubo una manipulación de las variables lo que le confieren el carácter de **no experimental**, dado que solo se observó, registró y analizó el fenómeno sin ninguna otra intromisión.

Continuando con el análisis del diseño y recurriendo a Gómez y Perelló (2006), quienes hablan de criterios de validación para los tipos de diseño; según la dimensión temporal se trató de un estudio **sincrónico** ya que no se concibió el desarrollo de la variable a lo largo del tiempo haciendo un seguimiento en la consecución de los días (no interesó estudiar los cambios); contrariamente se realizó a nivel temporal un corte en el fenómeno a conocer y se lo investigó en el momento en que fueron obtenidos los datos.

Según la búsqueda de conocimientos, constó de una **investigación práctica/aplicada**, siendo que se buscó producir un conocimiento que tiñe la realidad de las prácticas profesionales, en éste caso en el área de la educación física, para luego poder ser empleado y sirva para su mejoramiento.

Según el contexto del dato, el tipo de estudio utilizado fue de **campo**, ya que la información fue recolectada en el terreno mismo donde sucedieron los hechos en una situación real, natural; en este sentido, de manera directa a través de entrevistas personales en el marco de las actividades desarrolladas por el investigador.

## 2. 2. Matriz de Datos:

U.A: Docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que se desempeñan en el sistema educativo durante el año 2015.		
VARIABLE	VALOR	INDICADORES Definiciones operacionales
Tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.	Observación Comunicativa Crítica	<p>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. Lo expresado anteriormente contempla que desde la observación comunicativa crítica el/la docente debe impedir la intromisión o imposiciones desde una visión instructiva tradicional.</p> <p><b>Intervención delegativa:</b> sostenemos que dicha intervención se encuadra como sub categoría de la intervención comunicativa crítica, es decir, cuando se habilitan espacios de discusión y elaboración de situaciones lúdica la intervención delegativa es pertinente, dado que reconoce que los/as jugadores/as juegan con intencionalidad lúdica.</p> <p>Durante el proceder de la construcción por parte de los niños de las situaciones lúdicas, el/la docente, reconociendo dichas instancias de juego habilita a que un niño o grupo de niños le enseñe, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma. De esta manera los niños se constituyen como enseñantes de sus saberes.</p>
		<b>Procedimiento:</b> Preguntar a los/as docentes

**U.A: Docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que se desempeñan en el sistema educativo durante el año 2015.**

VARIABLE	VALOR	INDICADORES Definiciones operacionales
Tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.	Jugador/a Experto/a	<p>El docente asume ser jugador participando desde un modo lúdico de jugar. Éste tipo de intervención toma tres posibles direcciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente elabora propias 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.</li> <li>- El docente acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores y/o participa de situaciones lúdicas elaboradas por los/as niños/as expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición.</li> <li>- El docente invita, de manera transparente, o propone desarrollar juegos tradicionales, sin la obligación de la participación por parte de los/as niños/as.</li> </ul>
<b>Procedimiento:</b> Preguntar a los/as docentes		

**U.A: Docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que se desempeñan en el sistema educativo durante el año 2015.**

<b>VARIABLE</b>	<b>VALOR</b>	<b>INDICADORES</b> <b>Definiciones operacionales</b>
Tipo de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.	Fundamentadora	El/la docente expone razones que orientan a los participantes de una instancia de juego jugarla de un modo lúdico, modificando el guión del juego.
	Reflexiva	El/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión del juego, procurando la toma de conciencias por parte de los jugadores sobre ambas variables.
	Deliberativa	El/la docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego.
	<b>Procedimiento:</b> Preguntar a los/as docentes	

### 2.3. Fuentes de datos

El término fuente de datos encubre el concepto de praxis social según Samaja (1999), acción en la cual el investigador obtiene y genera el dato científico. Siguiendo la clasificación cometida por el mismo autor, ubicamos las fuentes de datos utilizadas en esta investigación como **fuentes primarias** ya que la recolección de datos fue realizada por el mismo investigador al administrar entrevistas individuales, las cuales dieron cuenta de datos originales, inéditos; surgidos a partir de un contacto directo con el objeto de estudio y sabiendo de la ventaja que otorga este tipo de entrevista en relación a las grupales en cuanto a la profundidad y calidad de información.

La elección de las fuentes de datos además se adecuó a las tres condiciones propuestas por el autor de accesibilidad, factibilidad, y viabilidad.

-Accesibilidad: la posibilidad de acceder al dato y empleo de los mismos fue posible gracias al accionar del investigador y disponibilidad de tiempo a través de la realización de entrevistas personales previo consentimiento de participación por parte de los docentes entrevistados en la investigación.

-Factibilidad: la praxis que se debió llevar adelante permitió actuar en la realidad y transformar algún aspecto de la misma para producir la información eficazmente, a través del instrumento utilizado y en colaboración de los docentes entrevistados.

-Viabilidad: la forma en la que se recolectaron los datos permitió cumplir con los objetivos de la presente investigación generando de esta manera una coherencia entre la fuente y lo que se quiso producir (validación el dato). Considerando que se propuso identificar los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen los docentes, el relato discursivo y gestual de los mismos fue pertinente.

En virtud de las posibilidades con las que contó la investigación, puede apreciarse que observar las intervenciones docentes además de indagar respecto de ellas por vía de entrevistas hubiese ofrecido mayor viabilidad, de igual manera, se han podido satisfacer los propósitos propuestos.

Además de las anteriores tres condiciones, la fuente de datos reunió los cinco criterios que presenta el mismo autor señalado en el comienzo, proporcionando de esta forma:

-Calidad y riqueza: los datos producidos a partir de la administración de la entrevista individual semi-estructurada a los docentes, permitió a través de sus relatos y gestos proporcionar confiabilidad y validez, a su vez se pudo acceder en un sentido profundo de la información cubriendo de este modo las necesidades previstas por el investigador, quien pudo informarse sobre múltiples aspectos y dimensiones del objeto de estudio.

-Cantidad o cobertura: este criterio fue cumplido en la medida en que la fuente de datos elegida proporcionó información profunda y cualitativa de la muestra seleccionada (docentes emancipadores). De este modo ajeno a pretender obtener datos en cantidad se hizo foco en el estudio de casos describiendo y puntualizando de manera original y recóndita en función de obtener datos sobre atributos y cualidades en particular de la muestra escogida.

-Oportunidad: la velocidad con la que se pudo llegar a la obtención de los datos fue adecuada a los plazos previstos en la investigación. Esto mismo sucedió con la previsión de la fechas de encuentro con los docentes, lo cual permitió estar en el momento justo para la recopilación de los datos al igual que favoreció la organización de los tiempos que iban a demandar la totalidad de las entrevistas.

-Economía: se puede revelar que la fuente logra producir los datos a un costo accesible en relación a los recursos y condiciones de realización de la investigación, en relación a que solo fue necesario contar con un dispositivo de grabación de voz y computadora para la desgravación de los mismos, de esta forma reunió los requisitos del presente criterio.

## 2.4. Universo y muestra

Partiendo de la unidad de análisis puntualizada para esta investigación “los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora que se desempeñan en el sistema educativo durante el año 2015” (Universo) y cuya muestra seleccionada para su estudio (cinco docentes informantes) fue del tipo no probabilística. En este sentido, se justifica su elección ya que se trató de un diseño exploratorio que tuvo como principal objetivo identificar las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de manera profunda y cualitativa reparando en el criterio de representatividad sustancial. Así mismo, la proporción estadística y cuantitativa fue subordinada en hacer foco en ciertas características específicas y particulares del objeto de estudio. En efecto fue razonable no dejar al azar los sujetos de estudio, sino escogerlos de manera intencional, subjetiva y dirigida según sus características relevantes en función del cumplimiento de los fines de la investigación y en correspondencia según a lo que Samaja (1999) plantea en cuanto a que las investigaciones de tipo exploratorias producirán muestras generalmente del tipo finalísticas.

De este modo no existieron criterios formales, más bien, criterios sustantivos para escoger la muestra mediante el método de “sujetos- tipo” (Sampieri, Batista y Collado, 1997) ya que el propósito fue obtener riqueza, calidad y profundidad de la información y no cantidad ni estandarización de los mismos. Sabiendo que este tipo de muestras dirigidas presenta algunas desventajas según señalamientos de estos últimos autores en relación al no ser probabilísticas, no se consigue calcular con precisión el error estándar, es decir, no se puede calcular con qué nivel de confianza se hará una estimación probable en términos de representatividad. Ahora bien, el hecho de nuestra elección de la misma estuvo sujeta merced de su utilidad para nuestra labor, la cual requirió no tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Sampieri, Batista y Collado, 1997:187).

## 2.5. Instrumentos para la producción de datos

El dispositivo material que se utilizó para la recolección de los datos fue la entrevista individual de corte cualitativa, de este modo el proceso de producción de los mismos se realizó en el contexto de campo a través de un proceso de interacción social entre dos individuos (el entrevistador y entrevistado).

A los efectos de los fines y objetivos de la investigación el tipo de entrevista utilizada fue de características “semi-estructurada” (Corbetta, 2007:352). Según el mencionado autor, el entrevistador dispone de un guión con los temas que debe tratar la entrevista, sin embargo el orden de presentación de los temas al igual que el modo de realizar las preguntas pueden ser flexibilizados. Por ello no resultó fácil dar reglas generales de realización, dado que su modo de desarrollarse estuvo fuertemente influido por componentes subjetivos de carácter espontáneos. En este sentido, se buscó producir datos relacionados a la particularidad de los/as individuos, sus formas de obrar en relación a lo profesional, su ideología y comprensión en relación a la educación, sus maneras de ver, actuar, sentir y proyectar cada cosa; lo que permitió aprehender aquellas cuestiones no previstas que fueron surgiendo y que pudieron arrojar luz sobre aspectos importantes de la temática en estudio, con el objetivo de generar un discurso continuo y una cierta línea argumental del entrevistado no segmentado, ni cerrado por el cuestionario previo sobre un tema si definido por la investigación.

Con el objetivo en vistas de conocer las características de las intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen los/as docentes emancipadores, el diseño de la entrevista constó de una -apertura y presentación, pregunta introductoria, guión propiamente dicho y cierre- según planteos de Iñiguez (2008), al igual que se produjeron explicaciones preliminares para con el/la entrevistado/a en relación a aclaraciones de los propósitos de la investigación, justificaciones sobre porque justamente habían sido elegidos/as para ser entrevistados/as, menciones sobre preguntas de índole personal, así como la importancia de la grabación de la entrevista; en definitiva, introducciones las cuales resultaron oportunas a modo de pilotaje previa entrevista.

Durante la charla amena entre el entrevistador y el entrevistado (previo consentimiento de participación), fue necesario la creación de un clima apropiado y cordial, en una mixtura entre formalidad e informalidad en función de que los datos arrojados pudiesen ser lo más auténtico, legítimo y transparentes. En esta senda, fue necesario permitir que la entrevista se desarrollase en una situación abierta, con flexibilidad y libertad en el diálogo pidiendo en algunos pasajes aclaratorias sobre un tema puntual, valorizando respuestas, solicitando ejemplificaciones, otorgando lugar a que el/la entrevistado/a amplíe y desarrolle sus respuestas; sin perder el foco de interés por parte del investigador. De este modo, estas fueron las ventajas que nos motivaron a realizar este tipo de entrevistas en virtud de cumplir con los fines y demandas de la presente investigación.

**(Ver modelo de entrevista en anexo I)**

**(Ver consentimientos informados en anexo II)**

## **2.6. Plan de actividades en contexto.**

El desarrollo de las actividades para la obtención de los datos fue llevado a cabo en el contexto de terreno, donde el posicionamiento interactivo del sujeto investigador permitió desobedecerse de formalidades y asuntos de índole estricta a favor de un diálogo fluido y genuino.

De este modo las entrevistas en profundidad realizadas a los cinco docentes fueron teñidas de un cálido y ameno encuentro personal siendo cita dos de ellas en la ciudad de Buenos Aires, dos en las localidades de General Pinto y Lincoln (ambas pertenecientes a la provincia de Bs.As.), y una última desde la ciudad de Ñorquincó, provincia de Rio Negro (a través de la plataforma Skype). Las mismas fueron concretadas previo acuerdo de consentimiento de participación y coordinación vía facebook, correo electrónico y comunicación telefónica sobre los días, horarios y lugar de concreción para ser llevada a cabo mencionadas entrevistas.

### Cronograma de Actividades:

<b>Docente entrevistado</b>	<b>Fecha</b>	<b>Horario</b>	<b>Sitio de realización</b>	<b>Duración de la entrevista</b>
Gabriel Felipe López	3/11/2014	9:00 Hs.	Escuela primaria N°1. General Pinto, Bs. As.	1:43:20 Hs.
Emiliano Segura	29/11/2014	10:00 Hs.	Universidad de Flores, cede Pedernera, CABA.	1:23:00 Hs.
Pablo Andrés Candia	30/11/2014	10:30 Hs.	Domicilio particular. Bs. As.	1:05:05 Hs.
Juan Andrés Chan	26/03/2015	15:00 Hs.	Ñorquincó, Rio Negro, Argentina. A través de Skype.	1:12:32 Hs.
Oberti Aristides	15/04/2015	20:00 Hs.	Domicilio particular Lincoln, Bs. As.	1:27:14 Hs.

### **2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.**

El diseño de las estrategias metodológicas pertinentes al tratamiento y análisis de los datos obtenidos estuvieron sujetos a un tipo de técnica cualitativa (descriptiva), donde se pudo ir delineando, analizando, compactando, sintetizando, y desechando los datos obtenidos tras el análisis exploratorio del contenido discursivo de los docentes entrevistados, correspondiéndolos en relación a un sustento bibliográfico en función de obtener conclusiones. Es decir, que la información obtenida (desgravaciones de las entrevistas) pudo ser traducida según Samaja (1999), al lenguaje de la matriz de datos o lo que el mismo autor denomina una suerte de 'cartografiado' utilizado en función de haber intentado "reconstruir el objeto de estudio como un objeto concreto" (Samaja, 1999:281).

En este mismo sentido el tratamiento y análisis de los datos con los que contó la presente investigación estuvo sujeto a un centramiento en el análisis de los valores, es decir, los diferentes estados que asumió la variable “tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar” (*ver matriz de datos*).

De este modo se intentó examinar, identificar y caracterizar cada uno de los tipos de intervenciones previstas en la matriz y exhibidas explícita e implícitamente a lo largo del discurso de los docentes de educación física entrevistados.

## **TERCERA PARTE**

### **3. Análisis y Conclusiones**

#### **3.1. Exposición, análisis e interpretación de los datos**

##### **3.1.1. Análisis del valor Observación Comunicativa Crítica**

El posicionarse como observador en relación a todo lo que acontece en el transcurrir de la complejidad de una clase implica una tarea de corrimiento de la situación, labor que no necesariamente deberá interpretarse como un abandono de la tarea docente. Contrariamente, la observación externa de la situación en términos de Gómez (2013, 2014b), deberá implicar una mirada atenta y comprometida de la situación lúdica y de una predisposición y disponibilidad para el diálogo en ocasión de ser demandado por parte de algún/a jugador/a. En este sentido,

“(…) la no intervención, como intervención, como para ponerme en el lugar de observador y ver todo lo que pasa... Estando atento minuto a minuto, momento a momento”, explica Gabriel. “Uno tiene que entender que la sola presencia del docente es una manera de intervenir, no hace falta ni siquiera hablar”, comenta Emiliano. “Es raro, estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando me necesiten... El chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo... Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si

surgen situaciones en las que deba intervenir o no”, refiere Pablo. Por su parte Aristides expresa...“Considero que la clase es de ellos, trato en lo posible de correrme, de esa manera puedo evaluarme a mí, a los chicos, observar algún emergente que anda dando vueltas por la clase y atenderlo”.

Los docentes entrevistados coinciden en sus expresiones verbales en el hecho de apartarse de la escena en función de dar lugar a los/as partícipes en ser los auténticos protagonistas y de ese modo situarse en un lugar donde puedan observar todo aquello que va aconteciendo en la complejidad de la clase, dispuestos al diálogo, la escucha, así como estar atentos y comprometidos a los posibles emergentes.

La disponibilidad para el diálogo, la capacidad de poder escuchar a los/as jugadores/as y en esa interacción poder generar un intercambio de saberes entre aquello que conoce el/la docente como “jugador experto”, concepto planteado por Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011), es otra de las características y/o competencias que necesita este tipo de intervención planteada por Gómez (2013) y replicable en las locuciones de los docentes.

Aristides nos comenta... “Nada es posible en una clase sin la escucha, el dialogo, y sin la participación de los chicos”. Por su parte Juan nos dice...“estoy todo el tiempo activo, y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea”. Pablo agrega, “mirar, observar y estar disponible para los chicos todo el tiempo para intercambiar cosas, escucharlos, saber que les gusta, identificar cosas que le resultan difíciles, placenteras, atractivas, con quienes juegan, las razones por las que juegan...”

Una vez más aparece la coincidencia entre los docentes, quienes valoran y se responsabilizan en cuanto a la posibilidad de germinar el diálogo con sus alumnos/as, al igual que se predisponen abiertamente para que esto pueda suceder y/o emerger durante la clase. Ellos entienden que partir de esa preocupación posibilita el posterior intercambio de ideas, opiniones, deseos, sugerencias; entre aquello que conoce el docente como jugador experto (concepto que analizaremos posteriormente) y el conocimiento previo de cada jugador/a sobre aspectos referidos a la forma y al modo de estar jugando,

intercambio que es entendido y ejercido desde un plano de igualdad entre el/la docente-jugador/a y el resto de los/as jugadores/as.

“Hay que estar atentos a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro” expresa Pablo, denotando la preocupación en cuanto a la aparición de aquellos indicios de *no* estar participando del juego de un “modo lúdico” (Pavía, 2010: 68-69). Del mismo modo Gabriel añade, “uno puede ver las personalidades de los alumnos, el que es competitivo, al que le da lo mismo, el que esta parado, el distraído, entre otras realidades”. Por su parte Juan, preocupado por atender aquellas situaciones que repliquen el participar dentro de un juego de un modo *no lúdico* señala, “yo estoy atento para que no haya autoritarismo, situaciones de riesgo, violencia y ese tipo de cosas; el resto lo hacen de manera autónoma”. De igual manera, inquieto por aquellas situaciones consideradas negativas dentro del contexto de clase, Emiliano argumenta algunas de las razones que lo obligan a tener que dejar el rol de observador e interponerse necesariamente.

“En realidad el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso, para mi tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, o cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida” expresa Emiliano.

En las expresiones verbales de los docentes se llega a develar esta necesidad impetuosa de generar el escenario apropiado para la aparición de situaciones lúdicas. De esta manera renuncian el papel de observador crítico dentro de la clase ante la aparición de todos aquellos episodios destacados, considerados negativos, los cuales coartan la posibilidad de jugar de manera genuina, placentera; siendo experiencias lúdicas que interpretamos como “falsos juegos”, bien describe Huizinga (2000) o en su análisis “juegos no juego” según Rivero (2010). Contrariamente, los/as docentes nos comentan su satisfacción durante la observación, en cuanto al interés en la valoración por jugar de manera auténtica, *transparente*, lo que comúnmente los/as profesores/as de educación física denominamos el jugar por jugar, pero siendo escasos los espacios y momentos que otorgamos para que nuestros/as alumnos y alumnas

lo lleven adelante. En esta dirección, Juan, Pablo y Emiliano nos narran aquello que les interesa observar, que acontezca y se desarrolle durante sus clases;

“Lo que más me preocupa y siempre estoy interesado es que jueguen, que tengan ganas de jugar, que realmente demuestren interés, placer y convicción durante el juego”, expresa Juan. Pablo sostiene, “algunas cosas que evalúo en el momento de estar mirando a los chicos es si les gusta lo que están haciendo, y si disfrutan esto de compartir lo que van construyendo con los demás”. Emiliano reitera en varias expresiones, “lo que más me interesa es que sean plenos en todo momento”.

Este deseo personal, bien podríamos decir profesional, en cada expresión exteriorizada por los docentes mientras se ubican en el rol de observadores, en relación aquello que esperan sobre el modo de involucrarse en el juego por parte de los/as jugadores/as, enfatiza en el interés, placer, disfrute, compartir, construir con el otro y ser sujetos plenos; encontrando analogía con el jugar de un modo lúdico de índole Paviana y paralelamente con la intencionalidad emancipadora del observador, planteada por Gómez (2013, 2014b) en sus investigaciones. Es decir, el/la docente menosprecia la posibilidad de intervenir desde una visión instructiva – autoritaria tradicional.

“Jamás les impongo nada... A veces pienso que estaría bueno no jugar a lo mismo siempre, por eso me meto”, comenta Juan. “No lo hago desde una intervención tradicionalista, sino desde una interpelación, reflexión e incluso desde una empatía con los chicos”, nos señala Arístides. “Me molesta imponer. Yo sugiero, no soy quien para imponerle al otro algo, sería una falta de respeto” agrega Emiliano.

Del mismo modo ellos expresan las consecuencias que genera, aun siendo previamente pensado, en cuanto al intervenir del adulto en ciertas ocasiones y momentos de la clase.

“Los cobros que uno hace como árbitro muchas veces generan más conflictos que cuando uno se pone desde afuera como observador” dice Gabriel. “Suelo intervenir y me doy cuenta de que hago entorpecer más la situación” refiere

Arístides. “En realidad siento que cada vez que intervengo hago más macana” señala Pablo. “Ahora con más experiencia he llegado a pensar que cuanto más intervengo más embrollos provocho, será que entorpecemos la situación o la desvirtuamos seguramente” relata Juan. “Yo estoy para molestar. Cada vez que el adulto habla, más daño hace. Más silencio, más hacer” refiere convencido Emiliano.

Lo antepuesto tiene su correlato en un posicionamiento ideológico por parte de los docentes, el cual estima la no imposición de manera autoritaria, tradicionalista; más bien a modo de “sugerencia” designa Emiliano, como una “manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo”, dice Juan, y hasta con un “sentido empático” para con los/as chicos/as enuncia Arístides. Claramente ellos contemplan que desde “la observación comunicativa crítica el/la docente debe impedir la intromisión o imposiciones desde una visión instructiva tradicional” (Gómez, 2014b:10), así como sospechan desde su experiencia que intervenir durante una situación lúdica en algunas ocasiones genera conflictos, entorpece y desvirtúa la realidad.

### **3.1.1.1 Intervención Delegativa**

“Un grupo esta jugando y otro suele incorporarse generalmente ya que estuvo observando y conoce las reglas o bien ya ha jugado antes, entonces con o sin mi autorización ellos solos le explican al otro de que se trata lo que han generado” ejemplifica Juan.

En el ejemplo representado por Juan un grupo de alumnos/as demuestran una situación lúdica desarrollada a otro/a niño/a que interesado por incluirse, recibe la explicación por parte del grupo inventor sobre aquello que la caracteriza. En este sentido, puede interpretarse que el docente habilita al grupo la posibilidad de enseñarle a otros la situación lúdica de la cual no estaban participando.

Este tipo de intervención se encuadra como sub categoría de la intervención comunicativa crítica según Gómez (2014b), vale decir, el/la docente posicionado desde esta última, otorga la posibilidad de que un/a niño/a o grupo

enseñen, en un clima de empatía, las situaciones lúdicas diseñadas a terceros/as, pudiendo de este modo incluirse en las mismas.

“Muchas veces alguien se me acerca a proponerme un juego y nos ponemos a jugar juntos y le propongo que invite a otros, y si esa construcción propia de este alumno llega a incluir a otros les termina enseñándoles lo que el mismo elaboró”, nos comenta Pablo. “Uno no puede entender, no puede interpretar todo lo que está pasando, es muy difícil, entonces si alguien quiere aprender algo que vio de un compañero, yo no se lo enseño, que se lo enseñe el compañero”, expresa Emiliano.

Entendemos que la intervención delegativa resulta pertinente a los efectos de reconocer este traspaso en la función de enseñar, salvaguardando que la intencionalidad en los/as jugadores/as sea lúdica, en este sentido los profesores entrevistados interpretan y aprecian esta misión formativa de encomendar mencionada labor delegando en sus alumnos/as la responsabilidad de tomarse esa tarea como un juego y jugarlo, sostiene Rivero (2011). Entiéndase, *jugar a enseñar*, en un marco de confianza entre aquél que enseña y quien recibe el aprendizaje, así como la propia seguridad del docente quien confía y traspasa momentáneamente la función de enseñar, ya que “no se puede interpretar todo lo que está pasando” durante el jugar como expresaba Emiliano. Y quien mejor que el/la propio/a jugador/a para transmitir a terceros esa situación construida por él/ella.

“Hay veces que estamos jugando y les pido permiso para compartirlo con el resto, entonces llamo algunos y luego me alejo para que puedan ser ellos mismos quienes terminen de enseñar el juego”... “Esto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que lo disfrutan, no es que enseñen puramente, sino más bien es que ellos comparten, creo que es esa la función, la de compartir y la de volver a construir un juego o situación”, manifiesta Pablo.

En la anterior reflexión Pablo refiere que luego de la intervención delegativa, él procede a retirarse de la escena dejando que el proceso continúe. Podemos develar que posterior a la intervención volverá a situarse desde la observación, estando disponible nuevamente ante aquello que vaya aconteciendo e

intervenir de ser necesario. Esto contempla la justificación de porqué Gómez (2014b) enmarca la presente intervención dentro de la observación comunicativa crítica. Así mismo, Pablo expresa que no exclusivamente la intervención corresponde a la función de enseñar, más bien agrega que lo interesante reside en el simple hecho de compartir y volver a construir situaciones lúdicas con otros jugadores y jugadoras, presumiendo que “las reglas del jugar se relacionan con aquellas conductas que los jugadores aprenden inintencionalmente en el simple contacto con otros” (Rivero, 2010:77).

“Nunca paro la clase para que alguien cuente a otro sobre aquello que esta haciendo, me parece que es algo que se da automático normalmente”, refiere Juan. “Trato de colaborar tanto para el que aprende, como para el que enseña; éste último se pone en el rol de colaborar y el que aprende se siente acompañado y valorado, estas situaciones suelen darse de forma autónoma o bien puedo gestionarla”, comenta Arístides.

En el párrafo anterior los docentes nos atestiguan el hecho de permitir y/o habilitar a un/a jugador/a la facultad o poder de ejercer la función docente cual especie de coautoría, denominémosle, desenvolvimiento personal y autónomo en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde los/as alumnos/as sean los verdaderos participes del hecho educativo y constructores de cultura lúdica. En tanto, según Pavía (2009, 2010), la estrategia de intervención del docente es una pieza fundamental en la constitución de ese jugador, siendo que su modo de transmitir el saber posibilitará una autonomía del juego y el jugar en el sujeto. Del mismo modo, renunciar a ser el eje central de la clase y otorgar el espacio para que se generen instancias de enseñanza recíproca encuentra relación a planteos devenidos en corrientes pedagógicas críticas, preocupadas en la búsqueda de autonomía y emancipación, entre otros intereses, por parte de los/as sujetos, sobrevenidos en este caso en particular, en jugadores y jugadoras.

### 3.1.2. Análisis del valor Jugador/a Experto/a.

En una primera aproximación la presente intervención según Gómez (2013, 2014b) se caracteriza en sentido amplio e irrenunciable por posicionar al docente-jugador/a desde una perspectiva e intencionalidad lúdica en materia de juego y el jugar. En esta dirección, la totalidad de los docentes entrevistados logran coincidir en sus expresiones verbales con esta intencionalidad pedagógica, la cual penetra y tiñe los encuentros con los demás partícipes al momento de participar con ellos/as en alguna situación lúdica.

“Lo lúdico tiene que ser preponderante en mi clase, lo busco constantemente, más allá de que puedo presentar un consigna, la alegría y el disfrute deben estar” comparte Gabriel. “La consigna más importante es que jueguen libremente, que elijan a que jugar, donde, con quienes, en que momento, prácticamente deciden todo” relata Juan. “Cuando alguien se acerca y me pregunta si puede hacer algo, le respondo que lo haga y lo disfrute. Y ahí veo si realmente esta comprometido con lo que esta haciendo y lo disfruta, entonces yo me siento contento” confiesa Emiliano. “Cuando jugamos debe aparecer la exploración, la imaginación, el sentimiento, la creación, emociones, y hablo de cualquier nivel. Entonces cuando aparece algo fuera de ese contexto, intervengo”. Alude Arístides.

En esta senda, Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011) ubican a los/as educadores/as en el rol de “expertos” abocados a la labor de enseñar a jugar de un ‘modo lúdico’, concepto analizado en sus investigaciones por Pavía (2006, 2009, 2010) y donde el disfrute, alegría, exploración, libertad en las acciones, al igual que la imaginación, creatividad, manifestación de emociones, como condiciones ineludibles expresadas por los docentes en el párrafo anterior, contemplan entre otros conceptos; aquella intencionalidad de involucrarse y participar dentro del juego desde ese modo en particular.

“La mayoría de las veces que me meto a jugar lo hago con intención de sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación, y sobre todo para aquellos chicos que no tienen interés”, expresa Gabriel.” “Me involucro como un

jugador más y acepto las reglas y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos, discuto, si se genera un conflicto lo solucionamos entre todos, comenta Pablo”. “Siempre es divertido jugar conmigo ya que soy bastante hábil motrizmente y siempre dejo que el otro sea protagonista y se sienta valorado... Siempre busco la forma de darle continuidad al juego cuando siento que se va desvaneciendo la situación”, agrega Juan Andrés.

Involucrarse dentro de una situación lúdica de forma “transparente” (Pavía, 2008:35) requiere ciertas competencias por parte del experto, al decir Pablo “me involucro como un jugador más” lleva a pensar que no solo alcanzará con conocer formatos de juegos y saber administrarlos, 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 les permite desligarse del objeto” (Nella, 2011:39). En esta dirección pablo agrega que cuando se introduce en el juego lo hace aceptando las reglas establecidas, así como pudiendo cambiarlas o discutir otras cuestiones a fines a partir de sus saberes aprendidos como jugador, conviniendo en el hecho de que “el experto puede mirar más allá de la regla del juego y jugar con ella” (Sarlé, 2006:8), permitiendo a este/a jugador/a gestionar el juego, compartirlo, establecer alianzas y acuerdos en un nivel de horizontalidad en relación a los/as demás jugadores y jugadoras, evitando la no imposición de reglas externas que impiden el desarrollo del jugar libremente escogido. Del mismo modo, involucrarse dentro de una situación lúdica en función de “sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación”, circunstancias expresadas por Gabriel, y “dejar al otro ser protagonista y que se sienta valorado” como sostiene Juan, resultan necesarias para el anclaje y sostenimiento de lo lúdico durante el desarrollo del juego y el jugar, siendo dos condiciones planteadas por Pavía (2010) al momento de reparar en una propuesta que permita dejar *“jugar de verdad”*.

Continuando con Gómez (2013, 2014b), este tipo de intervención puede asumir tres posibles direcciones las cuales desarrollaremos a continuación y en reflejo a las expresiones señaladas por los docentes entrevistados.

“Recuerdo una clase donde las cosas no venían saliendo de la forma pensada, habían chicos que no participaban, entonces de mi bolso de materiales saqué varias pelotas de trapo, paletas y una soga, la cual colgué en unos árboles y comencé a pegarles solo. Bueno al ratito tenía gran parte del curso pidiéndome para jugar conmigo”, relata Gabriel a modo de ejemplo.

En el ejemplo anterior Gabriel elabora una situación lúdica en la que posteriormente se involucran de manera autónoma algunos jugadores y jugadoras que se encontraban dentro de la clase. Si bien el propósito principal de la elaboración estuvo sujeto a la incorporación de alumnos/as que no se encontraban participando en la clase, de igual manera denota la intervención como jugador experto en la dirección de crear propias situaciones lúdicas en las que puedan incluirse otros jugadores/as sin necesaria obligación, como describe Gómez (2013, 2014b). Al respecto Pablo expresa,

“lo hago con intenciones de que otro se sume a mi juego, sin proponerlo, sin obligación de que jueguen, agarro y me pongo a jugar entre ellos como uno más... pero si soy de dejar un tiempo mientras estoy jugando solo y si nadie se prende, ahí si comienzo a invitar, o me pongo hacer otras cosas”.

Pablo también elabora propias situaciones lúdicas con intenciones de que terceros/as se sumen a jugar; pero a su vez, agrega que en un primer momento deja pasar cierto tiempo (lapso en el cual podrían sumarse jugadores/as sin ser necesariamente invitados de forma expresa por él) mientras juega y de no ocurrir que otros/as se sumen a la situación lúdica elaborada, decide posteriormente invitar de manera intencionada para que esto suceda, lo que es interpretado 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” (Gómez, 2013: s/n). Jugador/a que admite el libre albedrío por parte del resto de los jugadores en relación al aceptar o no incluirse en la situación construida por él.

En el camino de esclarecer esta primer dirección que puede asumir la tarea de intervenir como jugador/a experto/a, y reparando precisamente en la “no necesaria invitación a otros/as jugadores/as” a la hora de elaborar propias

situaciones lúdicas, Emiliano nos comenta que a sus clases lleva su propio material para jugar, ya que es su espacio también para hacerlo, donde él también vive y puede disfrutar. Asimismo analiza que al ponerse a jugar sus alumnos/as lo valoran como jugador que además de hablar de juego, también juega, se divierte, y ellos/as lo perciben, por lo que la propuesta se vuelve aceptable, transparente y creíble. A modo aclaratorio nos ejemplifica,

“Muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores, entonces alguno se acerca, me pregunta de que se trata, me saben decir que color o forma agregarle y hasta muchas veces no se les cuenta de que se trata y ellos ya me conocen y lo respetan, muchas veces se prenden a hacer algo también conmigo. Y lo naturalizan, el chico es plástico, y se que es difícil y lleva tiempo que lo entiendan, pero como ven que yo lo disfruto, al tiempo lo comprenden.”

En definitiva esta primera dirección que caracteriza al jugador/a experto/a (aclárese, tanto docente como educando/a) al decir Gómez (2013, 2014b), se caracteriza por la elaboración propia de situaciones lúdicas, donde otros/as jugadores/as pueden incluirse valiéndose de la invitación del docente quien ha asumido el rol de jugador, claro está que dicha invitación lleva consigo libertad de decisión por parte del resto de los jugadores en aceptar incluirse o no en la situación elaborada.

Mencionado lo anterior, sostenemos que esta primera orientación dentro la intervención como jugador experto puede valerse de una participación más en el sentido que el/la docente elabora propias situaciones lúdicas con intenciones de divertirse, consideradas placenteras en el hecho de jugarlas y donde pueden incluirse otros/as jugadores/as *sin* la necesaria invitación por parte del experto/a. Al comentar Emiliano, “muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores” por el solo hecho de ser su espacio propio, donde él también vive, y puede disfrutar haciendo algo que le gusta, disponiéndose abiertamente para que otros/as puedan incluirse sin esencialmente expresar una invitación, más bien a causa de curiosidad y

agrado por parte del que desea incluirse en la situación construida. A lo anterior refiere,

“(…) Entonces alguno se acerca, me pregunta de que se trata, me saben decir que color o forma agregarle y hasta muchas veces no se contarles de que se trata y ellos ya me conocen y lo respetan, muchas veces se prenden hacer algo también conmigo”.

Del mismo modo Juan expresa en relación a la importancia de generar un clima de confianza, respeto y divertimento genuino, donde los niños y niñas crean en el adulto y lo consideren uno más,

“Muchas veces sucede que me pongo a jugar solo, me ha pasado con grupos que son muy autónomos el tener que elaborar una situación para jugar solo y donde se han acercado para jugar conmigo sin invitación mía”, cuenta Juan.

Al respecto Pablo comenta “soy de dejar pasar un tiempo mientras estoy jugando solo y si nadie se prende, ahí si comienzo a invitar, o me pongo hacer otras cosas”, es decir, tiempo suficiente como para que otros jugadores y jugadoras puedan incluirse libremente sin ser previamente invitados, encuentra relación con lo manifestado con anterioridad por Juan y Emiliano.

La segunda dirección que propone Gómez (2013, 2014b) en sus investigaciones en relación al accionar del jugador experto dentro del espacio donde se manifiesta el juego y el jugar, encuentra sentido en el hecho de aceptar invitaciones para jugar por parte de otros/as jugadores/as y/o participando de situaciones lúdicas, en esta ocasión elaboradas por los niños y niñas, pudiendo de igual modo expresar sus puntos de vista como un jugador más sin ánimo de imposición alguna.

“Cómo te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbre a pedirlo, ¡Che, puedo jugar!... Entonces siempre pido permiso, pregunto cómo se juega y ahí directamente me involucro como un jugador más y acepto las reglas, y si hay

algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto”, refiere Pablo.

Claramente Pablo manifiesta que suele involucrarse dentro de situaciones lúdicas creadas por otros/as jugadores/as pudiendo de esta manera introducirse en el juego como un jugador más y desde allí poder cambiar o discutir alguna variable de la forma del juego o modo de jugar que vaya aconteciendo. Es necesario distinguir que antes de incorporarse en la situación creada por otros jugadores Pablo solicita “permiso” cual libertad concedida previa conformidad y aceptación por parte de los/as autores/as del juego, “entendido como la autorización para zambullirse en una "irrealidad real", disfrutando de la legalidad singularísima del juego (Pavía, 2010:72). Continuando con el autor, las expresiones de permiso y confianza en acuerdo compartido entre los/as jugadores/as deben considerarse como experiencias fundamentales e instituyentes de todo “juego jugado de un modo transparente, vale decir, de un modo lúdico” (Pavía, 2010:73).

(...) “Intervenir jugando, esa es la manera, pidiendo permiso y metiéndome en los juegos y poder ver lo que esta pasando, evaluar, no en el sentido de calificar, sino en el sentido de comprender mejor que ocurre ahí dentro y en cada uno de ellos, ya que a veces desde afuera no se llega a comprender”, finaliza Pablo.

En el anterior párrafo Pablo aporta un dato más al momento de decidir meterse dentro del juego elaborado por otros/as jugadores y jugadoras, previa autorización para poder hacerlo, al referir que la intencionalidad suele estar puesta, entre otras, en el sentido de comprender mejor lo que acontece dentro del mismo, al decir Rivero (2010, 2011) entender el juego desde la perspectiva de los jugadores y de ese modo poder evaluar la actuación y desempeño de los mismos, entendidos como sujetos/educandos en plena formación, destacando que desde la óptica exterior muchas veces resulta dificultoso poder interpretar el juego dada su complejidad de componentes.

“Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan participo, pero la intención no es ser el eje y centro del juego, sino que la intención es ser siempre un jugador como el resto”, resalta Arístides. “Algo que si suelo hacer es ponerme

a jugar con alguien, invitar, o muchas veces recibo invitaciones por parte de ellos, me pongo a jugar y generamos algo juntos... intervengo en el sentido de no imponer nada, sino que lo suelo hacer para cambiar lo que venía pasando en reiteradas veces, tampoco es que lo deban hacer, a veces pienso que estaría bueno no jugar siempre a lo mismo”, expresa Juan. “Yo entro a jugar si lo que están haciendo me gusta, para jugar a mí... Y no es que me convierto en un par, me considero un adulto pleno, una voz más que ellos sabrán si tomarla o dejarla y trato de que sea de ellos la elección final”, expresa Emiliano

El aceptar invitaciones a jugar por parte de otros/as jugadores/as quienes desean compartir la situación lúdica creada con el adulto es otra característica que asume el posicionarse como jugador/a experto/a descrita por Gómez (2013, 20014b), en cuanto a la conformidad genuina y convencida de involucrarse en esa “realidad aparente” (Pavía, 2010:70) que denominamos juego. Realidad aceptada y compartida por este jugador, según las expresiones de los docentes, en un plano de igualdad en cuanto a proponer, innovar, tomar decisiones y acuerdos, en el sentido de no imponer nada al resto de los jugadores y jugadoras por su condición de experto. Por el contrario, sin pretender ser el eje y centro del juego como menciona Arístides, siendo “una voz más” refiere Emiliano y para generar algo conjuntamente o cambiar lo que se venía repitiendo en reiteradas ocasiones alude Juan.

En cuanto a la última dirección que pudiera asumir este/a jugador/a considerado/a “experto/a”, repara en la condición de invitar o proponer desarrollar juegos tradicionales donde los/as jugadores/as tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos.

“En realidad los tengo como herramienta por si son necesarios. Hay que tener cuidado también con ciertos juegos, o bien habría que modificarlos demasiado para que sirvan. Siempre trato de pensar juegos acorde al grupo o bien a la situación”, describe Arístides. A veces motivo que desde la casa traigan algunos de estos juegos, que traigan juegos que jugaban los papás o los abuelos y bueno, vienen con ‘el trompo’, ‘la figurita’, ‘la bolita’, y cosas que los chicos no conocen y esta bueno revisarlos y ponerlos en práctica”, comenta Gabriel. “Nosotros cuando éramos chicos jugábamos a la escondida, a la mancha, al

elástico, porque teníamos el espacio y hoy los chicos están encerrados y no tienen muchas posibilidades de que puedan hacerlo”, cuenta Pablo.

En materia de educación intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, ético y filosófico por parte de quien decide hacerlo; de esta manera, la elección de los formatos de juegos a proponer desarrollar, al igual que el modo de involucrarse en ellos, así como la obligatoriedad en participar de los mismos no escapa a lo antes mencionado. En este sentido, Aristides comenta su preocupación en cuanto a la elección de ciertos juegos tradicionales o en cuanto a su posibilidad de modificación para adaptarse a las necesidades e intereses del grupo. Por su parte Gabriel, evitando no ser quien seleccione los juegos, decide encomendar a sus alumnos/as que sean ellos/as los encargados de traer de sus hogares este tipo de juegos para ser desarrollados dentro de las clases. De igual manera Pablo manifiesta y justifica el desarrollo de estos juegos ya que hoy en día los/as niños/as no tienen las mismas posibilidades que en otros tiempos para conocerlos y jugarlos, y donde la escuela resulta un espacio apropiado para poder rescatarlos. Estas expresiones cobran valor según Gómez (2013, 2014b) en cuanto a intervención forjada desde el posicionamiento como jugador/a experto/a, que a pesar de ser quien lleva adelante propuestas de estas características, en este caso en relación al desarrollo de juegos tradicionales, deben ser interpretados por los/as jugadores/as como “propuestas no impositivas, sino invitaciones que permitan seguir jugando de un modo lúdico o comenzar a hacerlo” (Gómez, 2013: s/f), donde el/la experto/a cual guía y orientador durante el juego, vaya estableciendo, delineando y modificando en acuerdo con el resto de los jugadores y jugadoras los sentidos que pueda cobrar el juego así como las conductas de sus partícipes, sin ánimos de imposición arbitraria.

“Me suelen decir. ¡Queremos jugar al pato ñato! Es ahí cuando les pido que me lo cuenten y generalmente critico determinadas cuestiones negativas de algunos juegos tradicionales. Trato de hacerlos pensar en esos juegos, entonces comenzamos a buscarles variantes, jugarlo de otra manera, a sentirlo diferente al juego... Pero te digo, si aparecen los jugamos, a veces yo propongo algún

juego tradicional que ellos no hayan traído y siempre reflexionamos acerca de ello porque creo que es un espacio que se ha perdido”, refiere Pablo.

En el párrafo anterior Pablo menciona que suelen pedirle jugar a este tipo de juegos así como él mismo los propone, pero destaca el interés por revisar aspectos negativos en relación a ellos, así como modificarlos y jugarlos con otras variantes como también expresaba Arístides. Podemos interpretar que a pesar de respetar y traer a las clases este tipo de formato de juego, el interés por el experto recae en el sentido de propiciar su desarrollo desde un “modo lúdico” (Pavía, 2010: 68-69) al interior de las clases y con independencia de poder elegir participar. Según Nella (2011) y Sarlé (2006) el/la experto/a es capaz de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Es decir, capacidad de establecer alianzas y acuerdos democráticos para cambiar, ignorar, estimular, inventar o dar continuidad a las reglas del juego, con el afán de maximizar el autointerés de los participantes.

### **3.1.3. Análisis del valor Fundamentadora**

En principio, según la Real Academia Española el concepto de ‘fundamento’ se utiliza para nombrar al motivo o razón con que se pretende asegurar o afianzar algo. Un fundamento, en este sentido, actúa como un argumento que valida, sostiene y/o preserva algo. Es decir, en lo que respecta al juego y al jugar, desde nuestra perspectiva, todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006, 2008, 2010) o bien, aquellas razones que desestiman, repudian y/o niegan el jugar de un modo no lúdico.

“Estábamos haciendo algo que no era jugar, estaba dejando de ser divertido, estaba dejando el respeto por el otro, no podían ponerse de acuerdo, no se dejaba libertad en lo que cada uno tenía ganas de hacer, daba miedo agarrar la pelota porque el otro podía venir y golpearme, no podía pegarle con el pie porque no se podía hacer”, comenta Pablo.

En el párrafo anterior Pablo nos ejemplifica un momento de la clase durante el desarrollo de una especie de básquet donde ocurren una serie de hechos que en nada se emparentan con el juego, entendidos por él como indicios de involucrarse dentro del juego relacionado a lo no lúdico, y que luego de su intervención termina transformándose en una experiencia con otras intenciones diferentes a las iniciales, pudiendo de esta manera, exponer a sus alumnos/as algunas razones que estaban aconteciendo durante el mismo y que bloqueaban la posibilidad de jugar de manera transparente (Pavía, 2008), logrando a través de la democratización e intercambio de estos fundamentos con los/as jugadores/as, modificar el guion del juego (Gómez, 2013, 2014b). De igual modo, Pablo nos relata ciertos principios que él considera irrenunciables a la hora de jugar durante sus clases, los cuales suele utilizar como fundamento al momento de abordar una situación que reviste acciones negativas por parte de los jugadores y jugadoras.

“En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar... a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro”, finaliza.

Las expresiones de Pablo atestiguan su posicionamiento ideológico y político detrás de cada fundamento en relación a lo que interpreta como jugar sin otras razones exteriores ajenas al juego dentro de sus clases. Siguiendo a Gómez (2014b), durante la intervención fundamentadora el/la docente expone razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico, vale decir, comunica explícitamente un fundamento o razón de ser, exteriorizando y sosteniendo la importancia que reviste jugar de aquel modo en particular. En este sentido, procurando presentar algunos indicios en relación a los principios en los cuales se sostienen estos fundamentos, los docentes entrevistados explican:

“El hecho de poder compartir la sensación de estar jugando, de sentir placeres y emociones diferentes a las que podemos sentir en otras situaciones, colaborar,

ser creativo, poder disponer de la posibilidad de elegir a que jugar, con quien, en donde, con que elementos y el tiempo que deseen, todo eso tiene un valor interesantísimo como aprendizaje”, expresa Arístides. “Fundamento mucho esto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando”, relata Gabriel. “Siempre les digo a mis alumnos que ellos tienen que aprovechar el tiempo, entonces yo les digo que valoren el tiempo, ¡Disfrútenlo!, yo quiero que sean sujetos plenos”, menciona Emiliano.

Las expresiones anteriores de Pablo, Gabriel y Emiliano, atestiguan cuales principios y cimientos sobre los que se apoya el jugar de un modo lúdico, vale decir, sus razones se orientan a afianzar y asegurar este modo en particular de participar en una experiencia de juego, valores como compartir, disfrutar, encontrarse con el otro, emocionarse, aprender, sentir placer y alegría, posibilidad de elegir, valorar el tiempo y sentirse plenos durante el juego, caracterizan sus fundamentos al momento de ser manifestados a sus alumnos y alumnas durante una instancia de juego.

En esta senda de interpretar y comprender aquellos fundamentos que se valen los/as docentes de educación física en materia de juego y jugar, consideramos que aquellos pueden direccionarse (además de fortalecer y orientar el jugar de un modo lúdico presentando razones positivas sobre el mismo), en el sentido de exteriorizar las razones que evidencian un modo de introducirse en el juego que coincida y refleje lo *no lúdico*, comunicando razones que desestimen y se orienten en el camino contrario de este modo. Para comprender esta segunda dirección que puede asumir el fundamentar una instancia de juego, Gabriel comparte algunas orientaciones que suele utilizar en sus clases.

En un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarles los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... ¡Esto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de compañeros!, ¡Esto no genera cosas buenas, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol! ¡Y además hasta rosa el insulto!

¡No se digan malas palabras porque no corresponde! ¡En la vida hay que ser cuidadoso!... y toda esa explicación que como profe uno da y defiende.

El argumento o razón de ser que exterioriza Gabriel se encamina a repudiar el jugar de un modo no lúdico, considérese tóxico, poseedor de valores negativos en el contexto de una clase donde si bien existe el juego “la forma de la actividad y el modo de participación no coinciden” (Pavía, 2010:95), coincidiendo con la filosofía de enseñanza que sostiene Emiliano en relación al “no maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal”; siendo acciones y conductas de las cuales se desentiende e intenta extirpar de sus clases en igual sentido que Gabriel.

En definitiva, las expresiones verbales de los docentes entrevistados permiten distinguir dos claras direcciones que se aúnan por un mismo objetivo al momento de intervenir fundamentando una instancia de juego, es decir, para presentar razones a favor de preservar y enaltecer el modo lúdico de participar en una situación lúdica o bien para exteriorizar fundamentos que desestimen y desnaturalicen el jugar de un modo no lúdico, cambiando el guión del juego (Pavía, 2010) en ambos casos.

#### **3.1.4. Análisis del valor Reflexiva**

Durante el proceder de las clases, y mientras se desarrollan las diferentes situaciones lúdicas puede que se genere el espacio y momento, siempre y cuando el docente se advierta de esta situación, en función de “solicitar la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego” (Gómez, 2014b:11), encaminando esta experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los jugadores y jugadoras.

En el sentido de intentar caracterizar como se genera, desarrolla y conduce este tipo de intervención denominémosle, “reflexiva”, expondremos algunas expresiones de los docentes hasta aquí entrevistados los cuales han dado cuenta de esta intromisión durante el progreso de situaciones lúdicas.

“Generalmente llamo a las personas y les digo que opinan sobre lo ocurrido, siempre utilizo la pregunta para que el otro descubra, siempre pregunto, nunca le doy la resolución al planteo”, refiere Emiliano. “Si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro, siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos, preguntar, pensar en la manera de estar jugando”, expresa Pablo. “Problemas siempre aparecen, sean vinculares, una regla, por un elemento, el juego mismo, y siempre lo hago grupalmente, generando el diálogo... Para hacerlos reflexionar, pensar, hacerles preguntas, recordar momentos de clases pasadas, buscar la memoria emotiva y lo humano. Siempre desde un lugar democrático”, comenta Aristides.

En el párrafo anterior los docentes coinciden en el hecho de instalar la pregunta como vehículo para generar la reflexión y el diálogo, en particular preguntas de índole reflexiva, al decir Pablo, “para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan de manera autónoma”, considérese, *autonomía lúdica* particularmente en este contexto de juego. Hablamos de preguntas reflexivas que permiten dar cuenta sobre la situación lúdica, y en particular sobre los modos de participar y la forma del juego, posibilitando a los/as jugadores/as según Gómez (2013, 2014b), construir conciencia sobre estas dos variables, poder auto-observarse, repensarse y auto-regular sus acciones en relación a sus modos de jugar con los otros. Veamos un ejemplo sobre este tipo de preguntas descrito por Emiliano, Gabriel y Pablo:

“Por ejemplo si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo, ¿Qué pasó?, esa es mi intervención, ¿Qué opinan de esto? ¿Qué les parece? Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un propio chico un día viene y me dice: ¡Profe yo estuve mal!”, como si fuese una toma de conciencia”, comenta Emiliano. “Cuando veo que ocurren cosas que no me parecen que tendrían que estar dentro de un juego suelo preguntarles, ¿La están pasando bien? ¿Se están divirtiendo?”, refiere Gabriel. “A veces reflexiono con un pequeño grupo, por ejemplo, si es así trato de darme cuenta si todos fueron conscientes de la situación. Entonces comienzo a indagar ¿Qué pasó? ¡Cuéntenme!

¿Está bien que agredamos al otro? ¿Está bien que nos riamos del otro?  
¿Por qué?”, señala Pablo.

Proponer intervenciones reflexivas como las descritas por los docentes permite, luego de la interrogación, que el/la niño/a desarrolle en una suerte de introspección consigo, forjando la posibilidad de dar cuenta de sus acciones en relación a la manera que se viene jugando, es decir, estas preguntas posibilitan a los/as jugadores/as tomar conciencia sobre sus modos de jugar consiguiendo revisar el mismo, y redirigir nuevamente su accionar lúdico. Por lo tanto “el juzgarse será el dispositivo pedagógico por excelencia de la reflexión ya que es la que permitirá verse y decirse de tal manera” (Nella y Taladriz, 2009:37), mecanismo que conlleva decidir voluntariamente el reajuste de su accionar, vale decir, que el/la jugador/a decida actuar en conformidad con las normas que considera legítimas y aceptadas socialmente, permitiendo el despliegue de aptitudes a favor de desarrollar según Pavía (2010), su autonomía lúdica.

Continuando en el sentido de describir aquellas preguntas de índole reflexivas utilizadas por los/as docentes en función de conceder e inferir a través de estas en el hábito de revisar el modo en el cual se viene jugando así como sucede con el mismo guión de juego, por parte de los jugadores/as (educandos/as), Pablo y Gabriel expresan utilizar ejemplos (con hechos vividos anteriormente, situaciones externas del mundo social y sucesos de los medios de comunicación) los cuales sirven como vehículo a favor de la reflexión, y donde los docentes emplean este tipo de preguntas para encaminar la toma de conciencia en función de “intervenir en el juego con el único objetivo de enseñar a disfrutar el jugar con otros” (Rivero, 2011:34).

“Lo hago utilizando procedimientos que han pasado anteriormente y que sirven para traerlos a colación. Les suelo decir, ¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cuál cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo? Suelo traer ejemplos así, cuidando no exponer a nadie”, expresa Pablo. “Algunas veces ante estas situaciones suelo dar ejemplos

de otras situaciones parecidas que hay en lo social o en los medios... ¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? ¿Qué opinan?”, cuenta Gabriel.

Siguiendo a Gómez y Pizzano (2003), la reflexión implica una acción cognitiva que supone “atender a...” las propias acciones motoras o discursivas, deseos, sensaciones, percepciones, ideas u operaciones mentales. Acción que según los docentes entrevistados no posee un momento y espacio determinado, es decir, se va configurando de manera diferente, difícil de predecir; revistiendo una labor a largo plazo por parte de quien asume conciencia de sus acciones, vale decir, si bien el aprendizaje se manifiesta en cada reflexión, la toma de conciencia en cuanto al modo lúdico de participar por parte de los/as niños/as se atestigua en lo que Juan considera “un proceso largo”, el cual necesitará de constantes intervenciones docentes en diferentes momentos y escenarios, de manera individual, con el adulto o en conjunto con los demás jugadores y jugadoras, en función de su desarrollo.

“Suele aparecer sola la reflexión. Los hechos solos dicen las cosas y siempre dejo el espacio para que aparezca”, dice Emiliano. “El momento y el lugar para la reflexión va cambiando, hay veces que en el momento mismo que esta pasando, lo hago cuando creo que debemos reflexionar, es casi impredecible. Hay veces que al final de las clases, al principio, va variando. Es algo que me pasa por dentro a mí, por eso es difícil de decidir con precisión”, comento Pablo. “Creo que no existe un momento particular, son cosas que creo no se resuelven con una charla, se van resolviendo a lo largo del tiempo, es un proceso largo, pero como te decía siempre busco la reflexión constante”, señala Juan.

En síntesis, y tras revisar las expresiones de los docentes, esta capacidad que alude a la posibilidad de un sujeto (jugador/a) de volver sobre su propio accionar, es decir, de poder auto – observarse y ejercer una toma de conciencia, “suele aparecer sola” y hay que proporcionar el espacio señala Emiliano, “es impredecible”, manifiesta Pablo y consta de “un proceso largo” agrega Juan; rompiendo de alguna manera con ciertos tradicionalismos que ubican a la reflexión exclusivamente en el espacio destinado a la “vuelta a la calma” o final de clase, como si esos últimos minutos los apropiados para llevarla a cabo y no mientras se juega.

### 3.1.5. Análisis del valor Deliberativa

Intentando acercarnos a esta última intervención, al decir Gómez (2013, 2014b), la misma se propone habilitar la discusión y debate con sentido democrático sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica. En tal dirección, deliberar asume características que rozan acciones como debatir, resolver, discutir, acordar, fallar, reflexionar, analizar, examinar, negociar; en abordaje conjunto, vale decir, con los demás jugadores y jugadoras.

“En ocasiones suelo involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto, aunque no haya habido, pero me refiero a cualquier otra cuestión negativa que pase dentro del juego y habilito ese espacio muchas veces para reflexionar juntos y no para reflexionar únicamente sobre lo que paso, sino para pensar las razones por las cuales existen las reglas, pautas o normas institucionales, si están mal o bien, creo que va por ese lado... Siempre los hago partícipes a ellos, intento que sean críticos sobre algunas cosas que deben saber para qué están en realidad”, comenta Pablo. “Siempre hay que dar el espacio, y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Han pasado hechos violentos que ellos mismos gestionaron, los junté y ellos mismos hablaban y resolvían el conflicto”, señala Emiliano. “Una de las cosas que debe requerir una clase de educación física es la pausa, habilitar momentos estancos para el dialogo entre todos y ponernos de acuerdo... hay que traer al debate los errores y aciertos”, dice Arístides. “Yo creo que hay que brindarles los espacios. Por ejemplo, cuando lo hacemos charlamos juntos en cómo fue que se dieron y resolvieron los conflictos y demás. En general soy de tomar las partes involucradas y charlamos juntos”, refiere Juan.

Claramente las expresiones de los docentes convienen y denotan el interés puesto en generar estos espacios de deliberación para que los/as jugadores/as considerados, auténticos partícipes durante ese momento de debate, puedan dialogar, discutir y reflexionar en acuerdo grupal en pos de resolver una problemática asociada según Pavía a la no conjunción entre forma y modo donde los juegos desarrollados (en el mejor de los casos) resultan “paradójicos y ambiguos” (Pavía, 2010: 95).

Continuando en sentido de caracterizar de que se trata habilitar, según Gómez y Pizzano (2003), una suerte de “*experiencia legislativa*” siendo según Gabriel “una construcción cívica, democrática y social valiosa” para los/as educandos/as; los docentes entrevistados expresan claros ejemplos sobre aspectos relacionados al juego y el jugar que suelen debatirse, así como otras situaciones de la clase, los cuales suelen teñir los diálogos establecidos entre los/as participantes previa intervención y posterior abordaje de la situación.

“Si vamos a debatir juntos por ejemplo del fútbol, tendremos que hablar sobre los intereses y objetivos que plantea este deporte, sobre el contexto en general que involucra y que en nada tiene significado con lo que vayamos hacer nosotros... Los chicos generalmente no quieren jugar con el sexo opuesto, otras suele darse con las malas palabras, o apodos, así como las diferentes formas de discriminación y exclusión... hoy en día tenemos cosas como el sexo, adicciones, violencia, discapacidad, familia, las cuales no debemos ocultar, hay que traerlas a la clase y abordarlas”, ejemplifica Arístides. “Por ejemplo, en un juego de pelota, si quieren jugar con 5 pasos o con varios piques, se analiza grupalmente, solemos parar el juego y lo charlamos, y se busca una solución, pero con acuerdos. No lo decido yo, sino el grupo. Suelo tirarles propuestas, dejo que ellos lo piensen, lo dialoguen, lo expresen, lo discutan y después de ahí surge... es la forma para que otros chicos encuentren y comiencen a vivenciar otra forma diferente de participar”, comenta Gabriel.

En esta dirección, habilitar estos espacios encuentra connotación con una concepción ideológica de lo democrático, de lo participativo y de la intencionalidad del docente de fomentar prácticas reflexivas y participativas, donde la intención del/la experto/a supone generar estos espacios de encuentro, diálogo y escucha, atendiendo a la opinión del otro, así como poder sociabilizar la propia. Además, durante el proceder de estos formatos deliberativos al decir, Gómez (2014b) puede que emerjan ciertos diálogos los cuales despierten una fundamentación, reflexión, por parte de los partícipes, así como el/la docente podrá ubicarse desde la observación comunicativa crítica, delegando la situación en los/as jugadores/as en función de posibilitar que ellos/as sean lo encargados de desarrollar el espacio construido y encontrar soluciones a los diferentes dilemas. Es decir, la configuración del

formato creado podrá disparar el desarrollo de las anteriores intervenciones descriptas.

En esta dirección, y persiguiendo lo explicitado con anterioridad, expondremos como los docentes configuran este espacio destinado a la deliberación, discusión y debate sobre una instancia del guión de juego, así como en el modo de jugar, puesto que durante la secuencia de diálogos que se van desarrollando “pueden aparecer relaciones de poder o dialógicas” (Gómez, 2014b:17) por parte de un/a niño/a o algún grupo en particular que obstaculiza la aparición sobre aquellos indicios que caracterizan al jugar de un modo lúdico y donde el docente deberá forjar que estas relaciones se igualen, ya que “siguen siendo espacios democráticos y evaluativos”, evoca Gabriel.

Si hubo una situación problemática, los junto y digo, ¿Qué pasó? ¿Qué opinan de esto?, esa es mi intervención”, cuenta Emiliano. “Hay veces que me acerco mientras están jugando, y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y quizás luego de algunas preguntas que me hayan hecho ver que se generó el clima, me levanto y me salgo de eso, escuchándolos siempre, pero bueno me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones y si no lo hacen quizás haya que habilitar el espacio otra vez. A su vez, luego de un momento vuelvo a pasar y les pregunto qué pasó, cómo lo resolvieron, a qué acuerdos llegaron...”, comenta Pablo. “Cuando se da una situación y me toca intervenir, lo primero que busco a nivel grupal es plantear la situación y escuchar la opinión de una y otra parte. Ahí escucho yo, y se escuchan ellos, que es lo que uno promueve. Que piensa este grupo, que piensa este otro... bajando el nivel de excitación, de violencia, y charlándolo juntos. Ahí mismo paramos el juego, “bajamos”, dialogamos entre todos y generando opiniones sobre ¿Qué pasó? ¿Cómo pasó? ¿Cómo lo podemos resolver?, reflexionando sobre que cosas no pueden pasar, así mismo solemos cambiar de actividad”, comenta Gabriel.

Además de configurar inicialmente el formato situacional (gestión que no es suficiente para completar la experiencia) como han descripto los anteriores docentes, Pablo expresa una suerte de corrimiento en cuanto a la acción de apartarse de la escena de discusión y debate en función de que los/as jugadores/as vayan llegando a sus propias conclusiones de manera autónoma y protagónica, a lo que Juan agrega;

(...) “Los espacios de reflexión son muchísimos, como en mis clases hay muchas situaciones lúdicas sucediendo en el mismo momento, da la posibilidad a que yo pueda estar charlando cualquier problema y con diferentes grupos, así como a lo mejor intervengo y dejo que ellos lo auto-gestionen e irme para otro sector, y el resto de la clase sigue sucediendo, los chicos siguen jugando y a lo mejor ni se enteran de lo que ocurrió”, comenta Juan.

Continuando en relación a la aparición de asimetrías en cuanto al abuso de poder y dominación durante el diálogo que suele generarse entre los partícipes de una instancia de deliberación, Pablo enuncia,

“Si llega a pasar que no llegase haber esta horizontalidad de diálogo, si hay un chico que hace uso y abuso de su poder de decisión sobre los demás, claramente ese sería un punto a desarrollar y reflexionar entre todos... por ejemplo, ¿Por qué Juancito es el que siempre decide que hacer o no? Pero no como un reto, sino para que Juancito también lo pueda pensarlo. ¿Por qué siempre tiene que existir ese alguien que determine como se juega? ¿Por qué siempre el mismo? ¿Por qué no nos ponemos de acuerdo por igual?... creo que esa es la manera de solucionar los problemas, escuchar al otro, hablar, ponernos de acuerdo, aceptar que el otro quizás no esté de acuerdo conmigo, entre otras”, manifiesta Pablo.

Este último tipo de actuación que se intentó caracterizar denominado deliberativo, se posiciona dentro de las intervenciones docentes que buscan la participación activa y protagónica de los niños y niñas en cuanto a la discusión de las variables que configuran tanto a la forma como al modo de involucrarse en una instancia de juego, asumiendo un rol activo y protagónico en la elección consensuada de los diferentes cursos de acción. Siguiendo a Gómez (2014b), a través de estas intervenciones el docente habilitaría un formato de interacción en el cual los/as jugadores/as lograrían exponer sus puntos de vista, escuchando la opinión del resto y gozando de cierta independencia para cambiar o generar nuevas reglas, así mismo, durante el proceder de la misma podrían retomarse el resto de las intervenciones antepuestas, favoreciendo lo que Pavía y colaboradores denominan “autonomía lúdica” en cada uno de ellos/as. Es decir, el formato hace que los/as niños/as reflexionen, discutan y pongan al servicio del debate “las razones por las cuales existen las reglas,

pautas o normas institucionales”, comenta Pablo; donde las relaciones de poder, el diálogo y la participación se contextualizan dentro de un espacio político – democrático al interior de la clase.

### **3.2. Conclusiones y sugerencias**

El presente trabajo de investigación estuvo anclado en investigaciones de Gómez (2013, 2014b) en relación a los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo de situaciones lúdicas quien ha basado y apuntalado sus tipologías en algunos aspectos de la categorización propuesta por Gómez y Pizzano (2003) y Gómez (2006, 2011), estos últimos en relación a los tipos de intervenciones docentes ante episodios de conflictos intersubjetivos. Nuestra investigación ha tenido la intención de aproximarse a los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica que vienen desarrollando su tarea docente en la actualidad, siendo el interés perseguido en conocer sus formas de intervenir en torno al desarrollo del juego y el jugar. Es por ello que luego de buscar antecedentes investigativos en tal dirección que pudieran dar cuenta de mencionadas intervenciones, y sin haber hallado suficiente material, se procedió a comenzar con el proceso de investigación de carácter exploratorio. Es decir, dado que supuso un primer acercamiento a la realidad existente, no contó con la formulación de una sólida hipótesis, aunque sí tuvo objetivos claramente diseñados. En este sentido, su cumplimiento fue favorecido en virtud de un trabajo de campo donde la aproximación a los cinco docentes aquí entrevistados, en un diálogo fluido y de notoria soltura con el entrevistador, pudieron dar cuenta en sus manifestaciones verbales sobre características asociadas a los tipos de intervenciones docentes exhibidas a la luz de la matriz de datos confeccionada. Cabe mencionar que la riqueza de los datos cualitativos encontrados fue facilitada por medio de la elaboración de entrevistas semiestructuradas.

El objetivo principal fue conocer las características sobre los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del binomio juego-jugar que proponen los docentes posicionados en una perspectiva crítica- emancipadora, luego se definieron como objetivos específicos examinar cada uno de los tipos

de intervenciones expuestos por Gómez (2014b) y finalmente se optó por indagar sobre aquellos tipos de intervenciones que prevalecen en estos docentes, así como identificar nuevas intromisiones en relación a la temática adyacente.

En este intenso y comprometido camino, se elaboró un marco teórico que de alguna manera enmarcara a la Educación Física desde un posicionamiento ideológico humanista destacando sus principales diferencias en relación a la historicidad en el área, de igual modo, se teorizó sobre aquello que entendemos por juego y jugar dentro de las clases de educación física y en última instancia se definieron cada uno de los tipos de intervenciones docentes.

Posicionarse desde la observación comunicativa crítica involucra, según coincidencias en las expresiones de los docentes, un corrimiento de la situación pedagógica, labor que no necesariamente debe interpretarse como un abandono de la tarea docente, contrariamente, en función de dar lugar a los/as partícipes en ser los auténticos protagonistas y de ese modo situarse en un lugar donde puedan observar todo aquello que va aconteciendo en la complejidad de la clase. Deberá implicar una contemplación atenta, activa y comprometida de las situaciones lúdicas y posibles emergentes, así como la predisposición y disponibilidad abierta para escuchar y atender a los jugadores y jugadoras generando el diálogo conjunto, entendido y ejercido desde un plano de igualdad y en esa interacción poder generar un intercambio de opiniones, deseos, intereses y saberes entre aquello que conoce el/la docente y aquellos saberes previos que posee el alumno. En ocasiones los docentes entrevistados manifiestan ubicarse como “jugador experto” permitiendo una interacción en planos de igualdad, identificando conflictos, dificultades, y virtudes; individuales, grupales y/o sobre aspectos referidos a la forma y al modo de estar jugando propias de una situación. Las expresiones de los interrogados reflejan que el docente/observador menosprecia la posibilidad de intervenir desde una visión instructiva – autoritaria tradicional, revelando de este modo, las consecuencias que suele generar la intervención del adulto en ciertos momentos de la clase, siendo que sospechan desde su experiencia que intervenir durante una situación de juego en algunas ocasiones genera conflictos, entorpece y desvirtúa el escenario de juego.

En el sentido de ampliar la caracterización conceptual del rol del observador, los docentes comprenden que posicionarse desde este lugar permite evaluar y paralelamente valorar ciertos aspectos referidos a la búsqueda de autonomía lúdica en los/as jugadores/as, entendiendo al docente como mediador y facilitador para el logro de esta capacidad. Es decir, esta intencionalidad emancipadora contemplará el interés puesto en el desarrollo del jugar de un modo lúdico al interior de la clase en relación aquello que esperan sobre el modo de involucrarse en el juego por parte de los/as jugadores/as, enfatizando en el interés y convicción por jugar, así como en el placer, disfrute, compartir, construir y colaborar con el otro, y en ser sujetos plenos en cada situación de juego. Contrariamente, los docentes declaran su preocupación mientras observan durante ciertos momentos y dada las condiciones, en cuanto a la aparición de aquellos indicios de estar participando del juego de un modo no lúdico, situaciones de riesgo o bien por la reiteración periódica de juegos; siendo las razones que los obligan a ejercer el abandono circunstancial del rol de observador e interponerse necesariamente en la situación que ellos no consideran formativa.

Otro modo de intervención registrada reside en el hecho de habilitar a un/a niño/a o grupo de niños/as el espacio y la posibilidad de mostrar, explicar y/o enseñar en el sentido de poder invitar y compartir una situación lúdica construida a terceros, pudiendo de esta forma integrarlos a dicha situación de la cual no estaban participando, es otra intromisión de la cual los docentes han caracterizado en sus locuciones. Vale decir, el/la docente otorgaría la posibilidad de que un/a niño/a o grupo comuniquen, en un clima de empatía, de que se trata la situación lúdica diseñada, pudiendo de este modo incluirlos en la misma.

Por otro parte, ellos conciben que desde la observación externa no se lograría interpretar en su complejidad todo aquello que pasa mientras los jugadores juegan, razón por la cual utilizan esta intervención en particular para que el/la mismo/a jugador/a (autor/a) sea quien lo transmita al resto, en un desenvolvimiento personal y autónomo en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde los/as alumnos/as se posicionarían en ser los verdaderos partícipes del hecho educativo y constructores de cultura lúdica por considerarse una situación fundamental en la constitución de ese jugador/a,

siendo que durante el proceso de transmitir y compartir sus saberes con otros/as posibilitaría el desarrollo de autonomía en el juego y el jugar.

Si bien este tipo de intervención se encuadra, según Gómez (2014b) y en conformidad a las descripciones de los docentes aquí interrogados, como sub categoría de la intervención comunicativa crítica, se ha podido atestiguar que estando involucrado el docente/jugador en una instancia de juego con sus alumnos/jugadores en el rol de “jugador experto”, cabría la posibilidad de habilitar a que un niño o grupo de niños le/s enseñe/n a terceros la situación lúdica generada a modo de invitación, para intercambiar saberes y continuar construyendo conjuntamente en un clima de confianza recíproca. En este sentido y posterior a la intervención, el adulto/experto podrá continuar jugando en la situación que se encontraba inicialmente, apartarse dejando que el proceso continúe y quedando en disponibilidad para el resto de los/as jugadores y jugadoras en el rol de observador, o bien participar como jugador experto en otras situaciones de juego.

A su vez, los profesores entrevistados interpretan y valoran esta misión formativa de encomendar mencionada labor delegando en sus alumnos/as la responsabilidad de tomarse esta tarea como un juego y jugarlo. Entiéndase, jugar a enseñar y compartir, en un marco de cordialidad y seguridad entre aquél que comunica y quien recibe la invitación. Es decir, no exclusivamente los docentes entienden que la intervención corresponde al traspaso de la función de enseñar, más bien agregan que lo interesante reside en el simple hecho de compartir, colaborar y volver a construir situaciones lúdicas con otros/as jugadores y jugadoras; situaciones que según ellos suelen generarse de manera espontánea y sin su intervención en ciertos momentos de los encuentros.

La totalidad de los docentes coinciden en asumirse como un jugador más dentro del contexto de la práctica pedagógica, reflejando en sus expresiones verbales en posicionarse como jugador experto desde una perspectiva e intencionalidad lúdica, la cual penetra y tiñe los encuentros con los demás partícipes al momento de compartir con ellos/as una situación lúdica. El disfrute, alegría, exploración, libertad en las acciones, al igual que la imaginación, creatividad, y manifestaciones de emociones, resultan condiciones ineludibles expresadas por los docentes y por las cuales logran

interesarse a favor de su aparición y desarrollo. En este sentido, cuando deciden involucrarse y jugar con otros/as, lo hacen con la sana y comprometida intención de sumar, contagiar, motivar, en función de intensificar la participación, facilitar la continuidad del juego, así como para incluir a aquellos/as jugadores/as que no poseen interés por jugar en reiterados encuentros.

Los docentes también destacan la cualidad de considerar divertido jugar con este jugador, siendo que siempre intenta dejar que el otro sea protagonista, se sienta escuchado y valorado durante el juego, renunciando en ocasiones a beneficios y placeres personales. Además, caracterizan al experto como aquel jugador capaz de dominar las acciones necesarias para jugar al igual que las propias reglas, pudiendo adaptarse fácilmente a diferentes situaciones o inventar nuevas. Es decir, este/a jugador/a es capaz de gestionar el juego de manera democrática, compartirlo, establecer alianzas y acuerdos en un nivel horizontal de diálogo en relación a los/as demás jugadores y jugadoras, prescindiendo de la no imposición de reglas externas que impiden el desarrollo del jugar de un modo lúdico

Al decir Gómez (2013, 2014b), este tipo de intervención puede asumir tres posibles direcciones de las cuales los docentes han sabido reconocer en sus palabras, pudiendo profundizar en cuanto a su caracterización conceptual, exhibiendo una posible dirección más frente a las anteriores.

Una primer dirección identifica al jugador/a experto/a (aclárese, tanto docente como educando/a) en la elaboración propia de situaciones lúdicas, donde otros/as jugadores/as pueden incluirse valiéndose de la invitación del docente quien ha asumido el rol de jugador, claro a de ser, que mencionada invitación lleva consigo la intención de que otros jugadores se incorporen en plena libertad de decisión por parte de éstos en aceptar incluirse o no en la situación elaborada. A su vez, se destaca que en un primer momento se podría dejar pasar cierto tiempo (lapso en el cual podrían sumarse jugadores/as sin ser necesariamente invitados de forma expresa por el experto) mientras juega y de no ocurrir que otros/as se sumen a la situación lúdica generada, decide posteriormente invitar de manera intencionada para que esto suceda o bien cambiar la propuesta.

Mencionado lo anterior, se sostiene que esta primer orientación dentro la intervención como jugador experto puede valerse de una partición más en el sentido que el/la experto/a elabora propias situaciones lúdicas, consideradas gustosas y atractivas en el hecho de poder jugarlas, siendo que al igual que el resto de los/as jugadores/as cuenta con su espacio propio, donde él también vive, pudiendo disfrutar de hacer algo que lo divierte, y disponiéndose abiertamente para que otros/as puedan incluirse sin esencialmente expresar una invitación, más bien a causa del agrado y curiosidad por parte del que desea incluirse en la situación generada por él. Vale decir, esta última dirección permitiría en los/as alumnos/as, a través de su contemplación, valorar al docente como jugador que además de hablar y pregonar el jugar de un modo lúdico, también juega, inventa, disfruta y se divierte, pudiendo ser percibido por ellos/as, por lo que la propuesta se vuelve inspiradora, más aceptable, transparente y creíble.

Una dirección más en relación al accionar del jugador experto encuentra sentido según testimonios de los docentes en el hecho de aceptar invitaciones para jugar por parte de otros/as jugadores/as introduciéndose en las situaciones lúdicas elaboradas por estos últimos, pudiendo una vez dentro, proponer, innovar, aceptar y cambiar reglas, tomar decisiones, y establecer acuerdos, expresando su punto de vista en un plano de igualdad como un jugador más sin ánimos de imposición arbitraria. En otras ocasiones los docentes evidencian que suelen incorporarse en situaciones lúdicas desarrolladas por otros jugadores/as sin manifiesta invitación, pero antes de hacerlo solicitan *permiso* cual libertad que deberá ser concedida previa conformidad y aceptación por parte de los/as autores/as del juego en cuanto autorización para que este nuevo jugador se sume a la situación creada.

En tanto a la última dirección que pudiera asumir este/a jugador/a considerado/a “experto/a”, repara en la condición de invitar o proponer desarrollar juegos tradicionales donde los/as jugadores/as tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos. Propuesta que según los docentes entrevistados cobra valor en relación a la paulatina desaparición de espacios para desarrollar este tipo de juegos. En este sentido, los docentes reparan en cuanto a la sutil elección de estos juegos, siendo que necesariamente deberán ajustarse a las necesidades e intereses del grupo,

con la posibilidad de modificarse o adaptarse de ser necesario. Por consiguiente, estas invitaciones deben ser interpretadas por el resto de los/as jugadores/as como propuestas no impositivas, las cuales permitan jugarse de un modo lúdico. Además, puede ocurrir que un niño/a o grupo invite o solicite jugar a este tipo de formatos de juegos por la condición de ser conocidos, siendo una ocasión oportuna para revisar aspectos negativos de los mismos, así como poder modificarlos, o presentar variantes en función de jugarlos de un modo lúdico.

Los docentes fueron capaces de demostrar que siendo necesaria su intervención, suelen presentar motivos o razones con pretensiones de asegurar o afianzar algo durante sus clases. En este caso, en lo que respecta el juego y al jugar, todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico en torno a argumentos que validan, sostienen y/o preservan este modo en particular, exteriorizando la importancia que reviste jugar particularmente de esta manera. Valores como compartir, disfrutar, y encontrarse con el otro, emocionarse, aprender, sentir placer y alegría, posibilidad de elegir y crear, valorar el tiempo y sentirse sujetos plenos durante el juego, resultaron principios irrenunciables al momento de ser manifestados a sus alumnos y alumnas durante una instancia de juego. Del mismo modo, los docentes aseguran presentar razones que desestimen y/o nieguen el jugar de un modo no lúdico, logrando a través de la democratización e intercambio de estos fundamentos con los/as jugadores/as, modificar aquello que se venía generando durante el proceder del juego. Nociones relacionadas al maltrato, sometimiento, injusticias, violencia y palabras maliciosas durante el juego desencadenarían argumentos por parte de los docentes a favor de repudiar el modo no lúdico de participar.

En definitiva, las expresiones verbales de los docentes entrevistados permiten distinguir dos claras direcciones que se aúnan por un mismo objetivo al momento de intervenir fundamentando una instancia de juego, es decir, en función de presentar razones a favor de preservar y enaltecer el modo lúdico de participar en una situación lúdica o bien para exteriorizar fundamentos que excluyan, repudien y desnaturalicen el jugar de un modo no lúdico, logrando cambiar el guión de juego en ambos casos.

Durante el proceder de sus clases, y mientras se desarrollan las diferentes situaciones lúdicas los docentes identifican que puede ocurrir que se genere el espacio y momento oportuno, siempre y cuando se adviertan de esta situación, en función de solicitar a sus alumnos/as la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando esta experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los jugadores y jugadoras.

Pretendiendo caracterizar conceptualmente este tipo de intervención ellos coinciden en el hecho de instalar la pregunta como vehículo para generar la reflexión y el diálogo, en particular preguntas de índole reflexiva cual dispositivo pedagógico, en función de lograr que ellos/as construyan sus propias herramientas para poder resolver de manera autónoma posibles conflictos que suelen presentarse en el estar jugando. Además, permitirían dar cuenta sobre la situación lúdica, y en particular sobre los modos de participar y la forma del juego, posibilitando a los/as jugadores/as construir conciencia sobre estas dos variables, poder auto-observarse, repensarse y auto-regular sus acciones en relación a sus modos de jugar con los otros. Es decir, proponer intervenciones reflexivas como las descritas por los docentes permite, luego de la interrogación, que el/la niño/a desarrolle en una suerte de introspección consigo, forjando la posibilidad de revisar sus acciones en relación a la manera que se viene jugando, consiguiendo examinar las mismas, y redirigir nuevamente su accionar lúdico actuando en conformidad con las normas que el/la jugador/a considera legítimas y aceptadas socialmente. En este mismo sentido, los docentes también declaran utilizar ejemplos (momentos vividos anteriormente dentro de las clases, situaciones externas del mundo social y hechos de los medios de comunicación) los cuales servirían como vehículo a favor de la reflexión y posterior toma de conciencia por parte de los jugadores/as. Finalmente agregan que todas estas acciones referidas a la reflexión en sus clases no poseen un momento y espacio determinado, más bien, se van configurando de manera diferente, difícil de predecir y revistiendo una labor a largo plazo, es decir, si bien el aprendizaje se manifiesta en cada reflexión, la toma de conciencia en cuanto al modo de jugar por parte de los/as niños/as necesitará de constantes intervenciones docentes en diferentes momentos y escenarios, de manera individual, con el adulto o en conjunto con los demás jugadores y jugadoras. Rompiendo de alguna manera con ciertos

tradicionalismos que ubican a la reflexión exclusivamente en el espacio destinado a la “vuelta a la calma” o cierre de clase.

La totalidad de los educadores comentan que durante el proceder de sus clases suelen habilitar espacios de discusión y debate con sentido democrático e inclusivo sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica. Acciones como resolver, discutir, acordar, fallar, reflexionar, analizar, examinar, negociar; en abordaje conjunto con los demás jugadores y jugadoras fueron característicos en sus expresiones, así como consideran que representa una construcción cívica, democrática y social valiosa que permitiría seguir construyendo un modo lúdico de participar.

En este sentido, comentan que tras la interpelación el docente decidirá si se quedará participando del espacio en el rol de experto o saldrá de la situación posibilitando la discusión y el debate protagónico con sentido democrático. A su vez, ha quedado demostrada la intencionalidad del docente en fomentar prácticas reflexivas y participativas, donde la intención del/la experto/a supone generar estos espacios de encuentro, diálogo y consenso, atendiendo a la opinión del otro, así como conseguir sociabilizar la propia. Además, durante el proceder de estos formatos puede que emerja cierta asimetría en cuanto al flujo de poder y/o diálogo entre los/as participantes, lo cual podría permitir y despertar una fundamentación o reflexión en función de democratizar e igualar lo anterior; así como el/la docente podrá ubicarse desde la observación comunicativa crítica, delegando la situación en los/as jugadores/as en función de posibilitar que ellos/as sean los encargados de desarrollar el espacio construido de manera autónoma y encontrar soluciones a los diferentes dilemas. Es decir, la configuración del formato creado podrá disparar dentro de la misma el desarrollo de las anteriores intervenciones descriptas.

Si bien se intentó identificar aquellas intervenciones para el desarrollo del jugar que pudieran prevalecer durante el accionar pedagógico de los docentes, no se encontraron elementos suficientes que garantizaran este objetivo propuesto. En tanto si pudo dar cuenta en los diferentes relatos de los entrevistados sobre la búsqueda constante por el jugar de un modo lúdico, la preocupación por la participación activa del alumno, utilización de estrategias que animen al desarrollo de un ciudadano crítico, reflexivo y solidario, intromisiones a través de metáforas, sorpresa, ironía, humor, y actuación, acciones que persigan la

reflexión y el debate con el otro; jugar como un jugador más sabiéndose de igual manera como docentes, sentimiento de amor y pasión en el quehacer pedagógico; permisividad en cuanto al libre albedrío y generar las condiciones necesarias en cuanto al tiempo, espacios y elementos para poder jugar, fueron características generales que supieron manifestar los docentes a lo largo de las entrevistas en cuanto a comportamientos predominantes al intervenir.

En última consideración, la presente investigación no logró hallar nuevas intervenciones docentes para el desarrollo de situaciones lúdicas que pudieran reflejar acciones pedagógicas en esta dirección, aun así, se consiguió cumplir con el objetivo principal de la misma, habiéndose caracterizado los diferentes tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen en sus clases los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica - emancipadora, ampliando su descripción conceptual en algunos casos.

### **3.2.1. Sugerencias**

Considerando el humilde y pequeño aporte que arrojará la presente investigación a nivel social y académico, precisamente en el campo de la educación física, es decir, una sutil y delgada contribución en el área, resulta noble el esfuerzo en proponer algunas posibles líneas de acción en relación a esta temática en particular. Pero antes, pretendemos dejar notorio el hecho de examinar los discursos de cada docente a través de entrevistas abiertas y personales en cuanto a las formas de encaminar las diferentes intervenciones en relación al juego y el jugar en cada uno de ellos, al igual que prestar consideración a los/as propios alumnos/as como protagonistas ineludibles dentro de la complejidad de una clase donde se hace presente el juego, fue una decisión clave que debió tomarse durante la investigación, desestimando otras posibilidades, por considerarse pertinente analizar la expresión verbal de los profesores en esta primera instancia investigativa. Inicial aproximación que podría haber alcanzado y/o logrado ciertos objetivos que hasta aquí no pudieron ser resueltos y que consideramos como espacios de vacancia a favor de investigaciones futuras, pudiéndose incluir nuevos instrumentos de recolección de datos, en tanto, observaciones en la realidad de las clases, o incluir mayor cantidad de muestras. En este sentido, resultaría sugestivo dejar

abierto posibles caminos que condujeran a nuevos objetivos de investigación, como por ejemplo, hallar coherencia entre las expresiones docentes antepuestas y la realidad cotidiana de la práctica docente, comprender la existencia de cambios cualitativos y/o significativos en la autonomía lúdica por parte de los/as jugadores/as a partir de haber experimentado las diferentes intervenciones docentes durante cierto período de tiempo, identificar aquello que manifiestan haber aprendido como jugadores/as tras haberlas vivenciado, conocer el escenario material, las condiciones pedagógicas, así como las dificultades burocráticas, sociales e institucionales que impiden o favorecen el desarrollo de las mismas, entre otras vías posibles.

Hasta aquí se ha consumado un trabajo de algo más de dos años en una constante y convencida labor a favor de generar un aporte sensato y comprometido en relación a la construcción de material bibliográfico al interior de la Educación Física con claras intenciones políticas y pedagógicas de enaltecer y legitimar la disciplina. En este feliz camino trazado siempre estuvo puesta la esperanza de que una vez recorrido sirviera cual contribución académica con posibilidades de generar cambios en quienes la leyeran pudiendo introducir opiniones, críticas y nuevas sugerencias en torno a la misma.

Intentando proporcionar un final abierto con la sensación íntima de bienestar profesional de quien decide echar manos a la investigación educativa, se expondrán simples argumentos expresados por quienes han sido los hacedores de la misma.

“Me considero un docente que se ocupa exclusivamente de atender las necesidades de los alumnos, ellos deben ser el centro de la enseñanza” (Gabriel).

“Siempre les digo a mis alumnos que deben aprovechar el tiempo, deben tratar de ser plenos en todo momento, no creo que haya una división entre mis clases, el juego y la vida cotidiana, es un continuo” (Emiliano).

“Algo que disfruto es sentir que el chico la pasa bien en mis clases, que cuando viene a la clase de educación física saben que algo bueno va pasar allí... Entonces esto me hace pensar y da la tranquilidad de que en algún pequeño aspecto le estoy acertando con mis intervenciones” (Pablo).

“Mis clases son puro juego, no hay clase sino hay juego... Pienso que si uno tiene en cuenta todas las necesidades e intereses del grupo, tendremos más chances de que la clase sea un espacio de aprendizaje verdadero” (Aristides).

“El juego es libre, de lo contrario no hay juego... Debemos dejar que el alumno elabore sus propios caminos, si le damos todo no vamos a lograr mucho, educar para la libertad e impartir democracia es reconocer al ser como alguien capaz”.  
(Juan).

## 4. ANEXOS

### 4.1. Anexo I: modelo de entrevista

Docente entrevistado/a:	Fecha:	Hora:	Lugar:
<u>Tema:</u> estilos docentes emancipadores en Educación Física. <u>Subtema:</u> tipos de Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.			
En correspondencia al docente entrevistado/a. <ul style="list-style-type: none"><li>- Nombre completo. Cantidad de años que ejerce la profesión.</li><li>- Niveles educativos en los cuales se desempeña. Cargos jerárquicos.</li><li>- Para comenzar ¿Podrías contarme porqué elegiste ser Profesor/a de Educación Física? ¿Y donde la cursaste?</li><li>- Luego de recibirte de Profesor/a. ¿Has realizado alguna otra carrera, curso o capacitación?</li><li>- ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual?</li><li>- ¿Cómo te pensás/considerás como docente?</li><li>- ¿Qué lugar ocupa el juego en tus clases? ¿Facilitas espacio para que los niños/as puedan jugar y elegir a que jugar? Comentar.</li><li>- ¿A tu entender cuánta importancia tiene el jugar por jugar en las clases?</li><li>- ¿Qué buscas desarrollar en tus alumnos/as a través de la vivencia de juegos?</li><li>- ¿Tienen lugar los intereses y gustos de tus alumnos/as en las clases?</li><li>- Continuando con la clase. ¿Solés intervenir con frecuencia? ¿Cómo lo haces? ¿En qué casos?</li></ul>			
En correspondencia al valor: Observación Comunicativa Crítica. (Sub categoría: delegativa). <ul style="list-style-type: none"><li>- En relación al juego y el jugar. ¿Podrías explicarme si soles apartarte de la situación lúdica en función de que los niños/as jueguen autónomamente, de manera voluntaria?</li><li>- ¿Observás las situaciones lúdicas de manera atenta y comprometida, con disponibilidad al dialogo y la escucha en caso de ser necesaria?</li><li>- ¿Qué opinión/postura te merece la intromisión o imposición de manera autoritaria?</li><li>- ¿Habilitás espacios de discusión y elaboración de situaciones lúdicas por parte de los/as niños/as? ¿cómo? ¿de qué forma?</li><li>- ¿Habilitás a que un niño/a o grupo de niños/as le/s enseñe/en, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma? Explicar.</li></ul>			
En correspondencia al valor: Jugador/a Experto/a. <ul style="list-style-type: none"><li>- Durante el juego. ¿jugás involucrándote con tus alumnos/as? ¿Qué interpretás por jugar de un modo lúdico, con sentido recreativo?</li><li>- En el contexto de la clase. ¿Elaborás propias situaciones lúdicas pudiendo de esta forma incorporarse un niño/a que le ha interesado-gustado tu elaboración?</li><li>- ¿Invitás sin ánimos de imposición a jugar un juego elaborado por vos?</li><li>- ¿Aceptás invitaciones de otro/a niño/a o grupo a jugar o participar de una situación lúdica diseñada por ellos/as expresando tus saberes?</li><li>- ¿Invitás o proponés de manera democrática juegos tradicionales para ser llevados a cabo por los/as niños/as?</li></ul>			
En correspondencia al valor: Fundamentadora.			

- Durante el juego y aunque se deba modificar el mismo. ¿Presentás razones que fundamentan jugar recreativamente, sin competir y eligiendo a qué jugar?
- ¿Exponés razones optimistas por si aparece en la escena del juego la puntuación, la cual exterioriza entre ir ganando o perdiendo?
- ¿Fundamentás la importancia en relación a la tolerancia de los jugadores ante las actitudes de otros que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige?
- ¿Exponés fundamentos que resalten la importancia de jugar en un clima de afecto, hospitalidad, confianza, gentileza y cortesía entre los/as jugadores/as?
- ¿Exteriorizás razones para negociar las reglas de manera dialógica y democrática entre los/as jugadores y jugadoras?

En correspondencia al valor: Reflexiva.

- ¿Qué importancia contiene la reflexión en tus clases? ¿Durante qué momento?
- Durante la clase. ¿Reparás en reflexionar con los/as niños/as ante una situación de discriminación y dominación?
- Del mismo modo. ¿Y con la competencia?
- Ante la pregunta de un niño/a sobre quien va ganado. ¿Cómo respondes la misma?
- ¿Revisás en función de recapacitar si en el modo de jugar aparecen escenarios de apuestas, trampas, comparaciones o individualismos entre los/as jugadores/as?
- En esta senda ¿Reflexionás con tus niños/as episodios de enojos, el no reconocimiento de los errores, echar culpa y abandono del juego por parte de los involucrados/as en el juego?

En correspondencia al valor: Deliberativa.

- Durante el juego. ¿Habilitás la discusión entre los/as partícipes sobre la estructura y/o reglas del mismo, pudiendo democratizar tu opinión junto con ellos/as? ¿Cómo lo haces?
- De igual manera. ¿Permitís el consenso sobre el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego?
- ¿Otorgás el espacio para que los/as jugadores/as sociabilicen e igualen las relaciones de poder o dialógicas, intercambien ideas, posicionamientos y puntos de intereses?

Finalizando.

- ¿Podrías identificar teniendo en cuenta todo lo anterior, el tipo de intervención que solés utilizar con mayor frecuencia?
- Si te otorgo unos segundos. ¿Conseguirías caracterizar alguna intervención que utilices y que hasta aquí no haya sido mencionada? Ante un episodio. ¿Solés utilizar como ejemplo algún hecho puntual de la clase o de la vida cotidiana?
- ¿Recordás alguna cuestión que haya quedado sin responder a lo largo de la entrevista o que quieras incorporar a fin de compartirla?

...Muchas gracias por su tiempo y predisposición.

Dupuy, Manuel

## 4.2. Anexo II: modelo consentimiento de informados

Consentimiento de informado.

**UFLO**

UNIVERSIDAD DE FLORES

Regulado por el Decreto Ley N° 28012/94 art. 84 inc. 1° Ley 28012

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Dupuy, Manuel; alumno de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado “tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora”

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración:

## 4.3. Anexo III: entrevistas semiestructuradas.

E.- Manuel (entrevistador)

D.E.- (docente entrevistado)

Entrevista realizada al profesor Gabriel Felipe López

Bueno Gabriel, para comenzar sería lindo que me cuentes la cantidad de años que estás en la profesión, ¿dónde te has desempeñado?, ¿dónde estas actualmente desempeñándote? Antes de contarme como es tu visión, tu mirada de la educación física.

Mi nombre es Gabriel Felipe López, tengo 45 años y ya hace 25 años que ejerzo la profesión de profe.

He atravesado por todos los niveles y modalidades, adultos, adolescentes, agrupaciones de jóvenes de diferentes edades. Mi debut como docente fue en una escuela especial, donde a partir de ahí, me llevó a revisar mi profesión y formarme como docente especializado en retardo mental. Hice la carrera por encuentros en el instituto N°20 de Lincoln y fue como cubrir una parte de esa falta que tuve durante mi formación.

Son 25 años de algunos errores y aciertos, pero siempre pensando en la necesidad que tiene el alumno y sobre todo estas necesidades desde el punto de vista del movimiento y de la impronta, no solo del deporte o el juego, sino del juego en otros ámbitos. Nosotros tenemos la obligación de desarrollar otras actividades y no caer

siempre en lo deportivo, que es la tentación del profe de educación física. En cambio brindar juegos y otras actividades en el ámbito natural también es interesante y a los niños les abre un abanico de posibilidades enorme. Es nuestro desafío atender a estas realidades y necesidades. Si uno no está abierto o atento las deja pasar y termina con un juego quizás muy normado, muy reglado y no se mete en el juego creativo, en la exploración...

### ¿Un juego pedagogizado?

Claro siempre el juego como un medio para... cuando uno en realidad tiene que buscar en ciertos momentos, de manera planificada, el juego como el juego mismo, como desarrollo de la creatividad, de la auto estima en el alumno que está creando reglas nuevas, juegos nuevos. Es más, recuerdo que cuando planificaba en el nivel inicial todas mis planificaciones se relacionaban con el juego y te estoy hablando de hace 23 años atrás, pero siempre centralizaba el método o la estrategia de enseñanza. Y lo veía como que daba un resultado diferente, sobre todo positivo.

### Gabriel. ¿Y hoy te estás desempeñando en que rol?

Como profesor de educación física tengo nivel secundario (primer año), 5° y 6° año del nivel primario y 2° año del nivel primario. Son mis cuatro cursos que sostengo como para poder seguir dando clases y estar en contacto con los alumnos, más allá del otro rol que cumplo como inspector de educación física que desempeño hace 4 años. Estoy convencido que seguir dando clases me da la posibilidad de contrastar toda la teoría, todo lo que como inspector me obliga a trabajar, con la realidad práctica. Y sobre todo tan cambiante como es hoy la realidad social hace que nuestros alumnos estén cambiando constantemente y esto nos mantiene atentos en cuanto a las orientaciones que yo hago a otros profesores, a otros directivos. Es como que uno está un poquito más atento a la realidad. La historia hoy es diferente, los chicos aprenden de otras formas, de otros modos...

### Y le enseñan a uno...

Seguramente, uno va aprendiendo y se va moldeando y modificando con la nuevas infancias y juventudes. El que se queda con la vieja estructura no va ser tan exitoso como aquel que tiene la flexibilidad o se va poder moldear con esta nueva realidad. Mas allá que yo siempre digo a los profes, hay que seguir estudiando, formándose, hay que seguir estando atento a todo lo nuevo, a todo lo que nos obliga como profesionales de la educación física del movimiento. Estar en contacto con materiales, con normativas, con documentos técnicos de gente que ha dedicado su vida a la investigación. O sea, estar atentos a eso y estar en constante formación. Cuando hablamos de formación continua no es más que eso. Fortalecernos como docentes y jerarquizar la educación física. Y sobre todo tener al alumno como centro del proceso educativo. No pasa más que por ahí nuestro trabajo.

Creo que la pregunta de qué filosofía o concepción de la educación física la has contestado. Pero... ¿Podrías contarme porqué elegiste ser Profesor/a de Educación Física?

De la educación física creo que un poco a los que nos gusta el deporte... a mí el deporte me gusto siempre desde el tema del atletismo, me gustaban los deportes individuales, pero a su vez me gustó siempre la vida en los ámbitos naturales, los campamentos, la aventura, y eso quizás me llevo hacia la educación física y no desentoné como le paso a muchos de mis compañeros. En aquel momento empezamos 150 en Lincoln y nos recibimos 34 porque algunos empezaron a encontrar

que la carrera tenía mucho de lo pedagógico-didáctico y lo habían visto como muy deportivo. A mí me hizo muy bien, y me sentí muy atraído por la carrera. Te vuelvo a decir, la atracción fue; quizás también lo económico y la cercanía, pero creo que no me equivoqué para nada. Hoy haciendo un balance, acerté lo que todos buscamos, trabajar de algo que nos gusta.

Si retomo mi primer año de formación, ese mismo verano trabajé en una colonia de verano en una escuela especial y fue mi primer quiebre cuando dije a mi me está faltando mucho, más allá que en la carrera recién empezaba. Era muy poco lo que habíamos aprendido como docentes, creo que hoy mismo cuantas cosas me están faltando como docente. Cuando uno revisa, ve, y estudia y... cuanto me falta para llegar a estas orientaciones didácticas que tiene el diseño. Uno tiene que estar abierto a la crítica y a pensarse como un mejor docente cada día.

Te vuelvo a decir, no me equivoqué, me dio eso la carrera, mucho de aventura, campamentos, grupos de alumnos que han pasado que hemos compartido experiencias de campamentos, de viajes, de jornadas en el amito natural que era a mí lo que me tentaba y por otro lado todas las experiencias deportivas y que siempre con mi grupo lo hablamos; cuando íbamos a competencias deportivas la preparación previa era esto, vamos a aprender, vamos a disfrutar, y si ganamos mejor, pero la idea no era esa, era aprender en otros lugares. Y bueno hemos obtenido algunos resultados bastante atractivos, pero tenía que ver con esta preparación que uno hacía con los alumnos y que los convencía de que era disfrutar más allá de un resultado deportivo y que ellos, su lucha y aprendizaje sea para con uno mismo y con su propio resultado. Viéndolo desde ese lugar, de evitar la frustración que a veces pasa por lo deportivo. Lo grave siempre digo es cuando el profesor se siente frustrado por un fracaso deportivo. Contra eso uno ha luchado toda la carrera, con no caer en la tentación que es muy propia de los que estamos muy cerca del deporte. Yo gracias a dios lo he pasado y no me va a pasar ya que estoy más cerca de jubilarme que de seguir (risas).

### ¿Qué lugar ocupa el juego, lo lúdico, en tus clases? ¿Qué importancia le das?

Como te contaba hoy, en el nivel inicial, siempre mis planificaciones se basaban en el juego, ceo que todas las clases del alumno que sea, de la tercera edad hasta los chiquitos de nivel inicial es el preponderante lo lúdico. Todos sabemos que aquello que nos atrae, que nos motiva y que nos produce alegría lo vamos aprender mucho más fácil que lo que esta impuesto, que lo que no nos convence. Entonces un poco la estrategia que he llevado adelante es el juego, lo lúdico. Que cada enseñanza que un brinde venga por el lado lúdico. Es más uno lo ha llevado hasta en la vida de esa forma. Pero en la clase la principal importancia es lo lúdico. Te cuento que en mis inicios también evaluaba en el nivel secundario con un test, donde lo lúdico no existía o con las flexiones de brazos. Esas prácticas que nos habían enseñado a nosotros sin tener un diagnostico previo de cada alumno. Lo bueno es que lo pude pensar, me pude ir dando cuenta y lo dejé de tomar como criterio de evaluación.

Vuelvo al inicio, lo lúdico tiene que ser preponderante en mi clase, o sea, lo busco constantemente, mas allá que la asignación de una tarea también pasa, pero siempre buscando la alegría, la respuesta rápida del alumno a través del juego.

### ¿Qué postura te merece la intromisión o imposición de manera autoritaria? ¿Facilitás espacio para que los niños/as puedan jugar y elegir a que jugar?

Si, en realidad mi propuesta, que ha ido cambiando en el tiempo desde aquellos primeros momentos donde el profe tenía el saber experto y donde era una idea equivocada, hasta llegar a hoy y poder dar una clase donde el alumno decide, esto que hablábamos del alumno como centralidad de la enseñanza, atendiendo a esa necesidad e interés que tiene. Si no me equivoco, o sea, pasa que en algún momento

puedo utilizar estrategias de enseñanza tales como una muestra, una indicación, porque a veces es necesario para otras cuestiones. Pero digo, a veces es en el facilismo que caemos porque un acuerdo fuerte en el grupo, quizás resuelve lo mismo que pueda resolver una indicación directa o una asignación de tareas, o sea un acuerdo democrático en el grupo. Pasa que la realidad, la diversidad que uno tiene en la clase a veces hace que el recurso más rápido sea una asignación de tareas, una orden directa. Yo como inspector siempre recomiendo los acuerdos, para que cada uno de los profes que yo pueda orientar vaya organizando su estructura en cuanto a lo democrático, la práctica democrática; pero si trato de llevar adelante las estrategias que tienen que ver con lo democrático, es el desafío, o sea, uno va y vuelve, no es de una forma u otra, el que dice eso está mintiendo. Mas los que nos hemos formado en otras estructuras estamos en una revisión constante.

¿A no ponerse un techo en realidad no?...

Solemos caer en la tentación, por esto que te decía, si yo voy y doy la orden directa y le tiro diez consignas a los alumnos, continuas, y que no tienen nada que ver con lo democrático, lo participativo, ni con la comprensión del hacer, y bueno es más fácil, la clase me sale redonda. ¿Pero qué estoy generando? ¿Qué sentido crítico? ¿Qué sentido creativo estoy logrando en el alumno?... Nada. O sea, mentira la centralidad es la mía, o sea, ¿yo qué quiero de ese alumno?... algo que impacte sobre su creatividad, su participación activa en la clase y democrática, que pueda opinar, que pueda cambiar las reglas, que pueda crear un juego nuevo. Pensar a qué le gustaría jugar, sin salirme del propósito de la clase.

¿Qué buscas desarrollar en tus alumnos/as a través de la vivencia de juegos?

Yo lo que pienso es que el sentido lúdico del juego por el juego mismo lo veo y tomo como contenido porque atiende a esta creatividad de los chicos que le van a servir a los chicos para resolver miles de cuestiones el ser creativo. Y eso a veces se da en la autonomía del juego, que no va ser todos los días, pero si quizás una buena parte de la clase es importante que el alumno no se sienta conducido, presionado por el profesor. Si que tenga el espacio como para poder hacerlo y los elementos y el material didáctico, como facilitadores de ese juego. Lo veo por ese lado, al juego como contenido en sí mismo.

Continuando con la clase. ¿Solés intervenir con frecuencia? ¿Cómo lo haces? ¿En qué casos?

Yo normalmente intervengo de diferentes maneras, a veces, la no intervención como intervención, como digo siempre, a veces no intervenir como para ponerme en el lugar de observador y ver que pasa, y quizás en algunos momentos en este juego donde se complica alguna situación sobre todo con el tema de las reglas. Por ejemplo en un nivel primario, en un primer ciclo, donde a veces las reglas no son respetadas y ante determinadas situaciones estamos obligados a intervenir para que si no surge el mediador dentro del grupo, no surge el que resuelve, es el profesor el que lo tiene que hacer, estando atento minuto a minuto, momento a momento para colaborar como agente de la clase o como guía para que eso se resuelva y se vuelvan acordar estas reglas vulneradas por el grupo. Pero también como espacio de reflexión, va cambiando de acuerdo al grupo, de acuerdo a la situación, pero no deja de ser una intervención constante. O sea, como no intervención, como agente externo y como parte presente a la vez del juego. Uno termina participando dentro del juego como motivador a veces, como guía, como regulador del juego en algunos momentos, pero para ir pasando y haciendo ver a los alumnos que un esta presente y que esta tratando de lograr que ellos desarrollen su plenitud en cuanto a lo lúdico

Recién me contabas que observabas por fuera... ¿Podés explicarme como es esto de observar de afuera y no intervenir?

Si. Uno plantea con los alumnos una consigna, un juego, reglas simples, otorga materiales o no, puede ser un juego sencillo de persecución. Se inicia el juego y me quedo observando el desempeño de cuantos participan, de cómo participan como las reglas, aquellas reglas que no quedaron definidas ya que en un juego hay un montón de reglas. Los observo, veo que sucede y a veces esa no intervención desde lo corporal, pero si desde la observación es que uno tiene la obligación de estar atento a lo que sucede en mi clase, en mi grupo y en mis alumnos. Uno de manera ética, el compromiso como docente es estar atento a lo que sucede en el grupo para poder estar atento a lo que sucede en el momento que sea necesario, pero mientras tanto dejar que el alumno genere hasta sus propias reglas. Porque lo acuerdan, si uno les da el tiempo y el espacio en algunos grupos sucede, creo que en la mayoría pero a veces la ansiedad del profesor por intervenir coarta esa posibilidad. Y no les doy ese tiempo necesario para que ellos lo puedan hacer. Por ahí lo veo en los grupos más grande cuando en la práctica de algún deporte, cuando uno actúa como árbitro, los cobros que uno hace como árbitro a veces generan más conflictos que cuando uno se pone desde el afuera como observador y ellos lo resuelven democráticamente y entra el profe y se matan a piñas. Los acuerdos que suceden en esos grupos a veces uno lo piensa como vulnerados por la intervención del profe. Son cosas que observando y los años de clases lo fui percibiendo.

Si te toca intervenir, ¿habilitás o delegás que debatan entre ellos alguna situación para no caer en esta cuestión de resolver siempre vos?

Ya hace unos años cuando pude empezar a leer las orientaciones didácticas de los diseños curriculares, yo tuve la suerte de poder participar de todas las asistencias técnicas de los equipos de la región y también en la elaboración de algunas propuestas curriculares lo que me dio una visión diferente en cuanto a las estrategias de enseñanza y esto de estar atento y pendiente de lo que está pasando en la clase me ha modificado mucho y es lo que trato de continuar haciendo. A partir de estas participaciones, me ha dado esa impronta y trato de sostenerla porque también tiene que ver con una concepción ideológica de lo democrático, de lo participativo y de la intencionalidad del docente de estar fomentando las practicas reflexivas y participativas. Entonces cuando se da una situación y me toca intervenir, lo primero que busco a nivel grupal es plantear la situación y escuchar la opinión de una y otra parte. Ahí escucho yo, y se escuchan ellos, que es lo que uno promueve, la escucha de uno y de otro. Que piensa este grupo, que piensa este otro, y hasta alguno que puede no estar participando activamente en la clase también tiene la voz para opinar sobre la situación y analizarla.

Durante el juego. ¿Jugás involucrándote con tus alumnos/as?

Si en muchas oportunidades lo hago, creo que es parte del profe estar en la clase con los chicos pero con una intencionalidad. O sea, jugar por jugar, a veces uno se suma, pero la mayoría de las veces que me he podido sumar es con una intención de sumar, contagiar, motivar a los alumnos a que intensifiquen la participación y sobre todo a aquellos grupitos de chicos que no están interesados en esa actividad. En un grupo numeroso a veces hay quienes no están interesados en ese juego, o algo les está pasando desde otro aspecto y quedan afuera, y a veces que el profesor ingrese al juego y proponga una actividad diferente dentro de las diferentes propuestas que haya, hace que se acerquen, hace que participen. Te digo más, yo en mi bolsa de

elementos, siempre llevo cosas poco tradicionales en relación a la actividad física que estamos acostumbrados...

### No convencionales...

Si si, uso mucho los juegos alternativos y los propongo, uso elementos recreativos como son paletas de plástico, tejo y muchos te dicen ¿para qué traes esto?... y porque de alguna manera los invito e ingreso a la actividad en un primer momento y después, quizás, a través de ese primer acercamiento, logro ingresarlo a la clase. Atiendo la diversidad que tenemos de motivaciones, intereses y a veces a mi me preocupa mucho cuando el alumno se encuentre sentado sin hacer nada sin participar, ya sea por las características del alumno, porque esta atravesando un montón de conflictos internos en su desarrollo, pero un profe atento y que tenga y sorprenda con alguna novedad me parece genial y lo vengo haciendo desde hace años. Y hasta a veces salirme del libreto de la planificación, pero el objetivo es que estén participando y después de ese primer acercamiento ir llevando a ese alumno al trabajo grupal, pero te digo propuestas que genero o que genero a través de materiales, si, siempre.

### ¿Qué interpretás por jugar de un modo lúdico, con sentido recreativo?

Jugar de un modo lúdico es jugar para divertirse, para disfrutar, para sentir placer por el juego y quizás hasta por momentos dejar de lado aprender algo, simplemente aprender a jugar y disfrutar del juego, o sea, lo veo así, lo siento así, porque uno también lo hace y mas allá de las teorías, de las concepciones del juego, tiene que ver con lo que uno siente, con esta corporeidad, estas sensaciones que uno tiene y que ha vivido primero, personalmente, y que desea que sus alumnos lo hagan. Pensarlos como un par, yo siempre digo que enseñar como docente es dar amor, es querer al otro que disfrute lo mismo que disfruto yo, pensando también en ese interés que tienen, tratando de resolverlo y de atenderlo. Que sienta placer por ese juego, y si él lo puede inventar, lo puede desarrollar estoy obligado a darle el espacio, porque eso es parte de nuestra educación física, sino la estructuramos demasiado y la rompemos. O sea, hay momentos para todos.

### En el contexto de la clase. ¿Elaborás propias situaciones lúdicas pudiendo de esta forma incorporarse un niño/a que le ha interesado-gustado tu elaboración?

Si, totalmente, a veces con un sentido, a veces sin ningún sentido, pero me ha pasado mirar la diversidad de juegos comerciales que hay y hablando de propuestas siempre estoy pensando que puedo inventar para que los chicos se prendan a la actividad, una vez estábamos haciendo un juego de persecución con pelota, tipo mancha y me habían quedado algunos afuera, y empecé a revisar mi clase, ¡qué desastre! No estoy cumpliendo con mi rol de enseñante, entonces de mi bolso de materiales saqué varias pelotas de trapo y una soguita y las colgué en unos árboles que tengo en el patio y comencé a pegarles yo solo. Bueno al ratito tenía a todo el curso pidiéndome paletas y golpeando las pelotitas contra las plantas, engancho las ramas, y bueno también lo he hecho en otra oportunidad tirando al aro, pateando con algún nene que queda afuera y se me empiezan acercar el resto donde todos terminan participando. Y hasta quizás surge una oportunidad para hacerla en diferentes lugares de la clase y pasa que generalmente los nenes quieren jugar con el profe, no particularmente conmigo. Esta muy bueno y son oportunidades para acercarlo a la vivencia de diferentes propuestas.

### ¿Invitás sin ánimos de imposición a jugar un juego elaborado por vos?

Totalmente, lo he hecho, he llamado al que quiera venir a jugar y de paso ya aprovechas y tiras algunas orientaciones... fíjense que si tiramos de esta manera la pelota se va a ir a las ramas, golpeen de esta otra, en función de resolver algún problema y haciendo alguna orientación de algún deporte como es el paddle, tennis, etc; pero teniendo en cuenta sus intereses, pero si, invito, genero, y me pasa siempre, pero estoy pensando siempre en inventar algún juego nuevo que sorprenda, ya que cuando no tenemos el elemento sorpresa y ya dejamos de motivar, el nivel de atención e interés de nuestros alumnos disminuye mucho, entonces lo veo como que es una necesidad estar constantemente trayendo cosas nuevas.

¿Aceptás invitaciones de otro/a niño/a o grupo a jugar o participar de una situación lúdica diseñada por ellos/as expresando tus saberes?

Totalmente sí. Lo hago porque es una necesidad muy grande y aunque tuviera una lesión no lo dejaría de hacer en la medida de lo posible y tratando de colaborar con las cuestiones de ellos, con los intereses y resolver que era eso que ellos querían, ya sea, una motivación por jugar con el profe, o que sea una necesidad numérica porque falta alguno, entre otras posibilidades, entonces bueno, participas.

¿Invitás o proponés de manera democrática juegos tradicionales para ser llevados a cabo por los/as niños/as?

Sí, es más, hemos organizado juegos de bolita, carreras de embolsados, que van más allá de la educación física, más en fechas especiales, jornadas recreativas, y generan una motivación aparte, como una expectativa y sobre todo cuando lo vas preparando con el grupo. Es más, motivo a veces a que de la casa traigan algunos juegos, que le pregunten a la familia, y que traigan juegos que jugaban los papás o los abuelos y bueno vienen con cada cosa, con 'el trompo', 'la figurita', y cosas que los chicos hoy no conocen y ¡qué bueno revisarlo no!... y ponerlo en práctica. Forma parte de nuestra cultura y hay que traerlo ya que fortalece la educación física, va sorprendiendo constantemente y de algún modo volviendo a las raíces, es como que se enganchan con todo eso.

Durante el juego y aunque se deba modificar el mismo. ¿Presentás razones que fundamentan jugar recreativamente, sin competir y eligiendo a qué jugar?

Sí, siempre. Me ha tocado sobre todo cuando llevamos a cabo prácticas de juegos deportivos en la escuela primaria y en algún momento cuando el equipo local tenía un desempeño muy bueno y donde había equipos que ya venían de ser campeones y las familias iban a verlos... y demás cosas del contexto social que atraviesan al alumno y a la clase de educación física ya que los alumnos son los mismos. Todo esto me obliga en la clase a parar el juego en ciertos momentos, a explicar esto de la sana competencia, de que el juego hay que disfrutarlo, de que cuando no se posiciona solamente en el ganar esta dejando de lado otras cuestiones de disfrute que las pierde por la presión del solo ganar. Entonces traemos el tema a la clase, hablar sobre eso, habilitar la discusión. Y en los chicos más grandes tenes que estar posicionado en esta mirada recreativa, sobre todo formativa no solamente en lo motriz, sino además en lo social, en el vocabulario y cosas así.

Te cuento una anécdota, en un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarle los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... ¡ésto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de compañeros!, ¡ésto no genera cosas buenas, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol! ¡Y además hasta rosa el insulto! ¡No se digan

malas palabras porque no corresponde! ¡En la vida hay que ser cuidadoso!... y toda esa explicación que como profe uno da y defiende. Y tras todo esto un chico se acerca y me dice: la profesora "XXX" estaba puteando los jugadores en la cancha y esa señorita era compañera mía en la escuela, entonces a veces uno no es que se queda sin argumentos pero, (explicándole al niño) la señorita "XXX" seguramente se equivocó y se dará cuenta de lo mal que estuvo porque si ustedes me ven a mi como su profe y que les estoy diciendo esto y que luego me ven que le estoy diciendo malas palabras al réferi, después ustedes me lo van a decir acá, y ¡bueno pasa!.

Fundamento mucho esto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando o de goleador, y muchas estrategias que utilizo tienen que ver con esto...muchas veces en los más grandes que suelen resistirse, el que mete un gol cambia de equipo, cuestiones así para que rompan con lo competitivo en el grupo, que es lo natural que cada chico que juega lo haga para ganar, pero es ahí donde estamos nosotros y es nuestra obligación ir bajando esa presión que se instala desde afuera, que instala el deporte formal. Hay que revisarlo constantemente porque es en donde convivimos hoy, la competencia nos desborda por todos lados, hasta a veces parece que el lugar de lucha, el bastión, es la escuela y somos nosotros, pero tenemos que estar posicionados y fuertes en eso porque si no nos arrastra la corriente, pero siempre hay que estar trabajando sobre eso.

¿Exponés razones optimistas por si aparece en la escena del juego la puntuación, la cual exterioriza entre ir ganando o perdiendo?

Cuando hacemos un juego deportivo no llevamos los goles, a veces ellos lo llevan y es ahí cuando cortamos el partido y volvemos a la explicación, ¡acá los goles no sirven, olvidense de ellos! ¡No estamos en una cancha! ¡Estamos para aprender, para disfrutar del juego, constantemente lo voy buscando. Si surge algún juego de eliminación, siempre (ahí si utilizo la puntuación) pero para que el nene no salga del juego, le permito que siga jugando porque en realidad lamentablemente los que primero quedan fuera son los menos dotados y si yo lo saco, le estoy negando la posibilidad y se la estoy ampliando a los que más capacidades tienen...

Estas excluyendo...

Totalmente, pero encima estoy excluyendo al que más necesita. Porque el primero que sale en un mar y tierra es el que se distrae, el que no puede sostener la atención y lo estaría matando. ¡A fuera! Cuando en realidad tendría que estar fortaleciendo esa capacidad, atendiéndolo más. Entonces es ahí cuando utilizo la puntuación. También en el caso de "el quemado" no utilizo el salir, sino más bien, un punto en contra al equipo.

Es como la puntuación "bien utilizada"...

Claro, con el fin de que no excluya, aunque a veces ellos la lleven igual pero bueno lo hablamos siempre, me he ido equivocando, en algún momento sin darme cuenta he buscado un ganador y cuando reviso me doy cuenta, viene a ser la puntuación como herramienta para ir en contra de la exclusión.

Por ejemplo en un momento he utilizado cuando los grupos mixtos juegan, el gol de las chicas vale doble o tres, pero hay que estar atentos, porque suelen abusar de esos beneficios y usándola en realidad porque su gol vale más, y en realidad no participa del juego, solo participa del lanzamiento final y la tienen ahí preparadita como estrategia, pero no la hacen participar activamente, entonces hay que estar atentos a eso. Si ponemos una consigna, utilizamos una estrategia debemos pensar que no vaya en contra de sí mismo y pueda discriminar o estigmatizar a ese niño. Puede ser

que el grupo seleccione de quien van a ser los goles que valen más puntos. Hay que estar en constante revisión. Yo te decía al principio, con muchos aciertos y muchos errores y a partir de los errores uno va pudiendo acertar; el tema es no hacer daño con lo que uno hace o dice. Esa es la cuestión como profe desde estos parámetros, alejarlos de la discriminación, de la competencia, buscar el camino correcto.

¿Fundamentás la importancia en relación a la tolerancia de los jugadores ante las actitudes de otros que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige?

Siempre si, totalmente. El tema es el cuidado y el cómo lo hacemos para no exponer a ese chico, hay que ser muy cuidadoso, sobre todo porque hoy tenemos actualmente alumnos integrados en la clase de educación física, con discapacidades físicas, intelectuales; entonces el grupo debe poder trabajar desde ese aprovechamiento de las capacidades que si tiene y no mirar lo que no tiene y hay que trabajarlo mucho, es un desafío muy grande y siempre lo tomo desde otro lugar y aprovechamos grupalmente, lo reflexionamos, porque tenes el alumno muy competitivo y el alumno con estas cuestiones de diferencias, de jugar de manera diferente. Entonces aprovecharles lo positivo para que el grupo lo acepte, que el nene se sienta integrado a ese grupo, no es fácil, es una tarea compleja. Ahí es donde entra la complejidad de la clase de EF, pero si totalmente parado dese ese lugar, de darle la participación y cuidar a esos alumnos que tienen una manera motriz diferente de participación, siempre busco la reflexión, el dialogo, la aceptación. Es un desafío, es lo que nos obliga a todos. Estamos hablando de un modelo social de la discapacidad y todos deberíamos hacerlo en todos los ámbitos más allá de la escuela.

Si Pedrito refiriéndose a Juancito te comenta que ¡es amargo!, ¡es lento!, ¡llegamos siempre últimos con él!... ¿qué le decís a ese chico?

Lo que se propone y lo digo siempre en la reflexión es que todos tenemos diversidad de capacidades que en ciertos casos uno es bueno para algo, pero no es bueno por ejemplo para respetar ciertas cuestiones, entonces él (refiriendo al niño discriminado) quizás no tiene esta capacidad, pero vamos aprovechar otras que si tiene, o sea, como persona, intelectuales, siempre contrastando con que todos nosotros tenemos alguna discapacidad y alguna debilidad vamos a decir. Por ser seres únicos, diversos e incompletos; no existe la persona ideal, perfecta.

¿Exponés fundamentos que resalten la importancia de jugar en un clima de afecto, hospitalidad, confianza, gentileza y cortesía entre los/as jugadores/as?

Porque creo que es la manera correcta, es la manera en la cual nos debemos desempeñar en la vida, o sea, tiene que ver con eso, estamos formando a un niño que esta en una sociedad y que se tiene que desempeñar de esa forma. Pasa cuando surge una agresión, por una situación de juego y aparece una agresión verbal y bueno, es ahí donde aparece la reflexión y apunto a esto, a que en la vida uno tiene que desempeñarse de esta forma y uno tiene que lograr, estar parando un juego que se esta transformando en otra cosa y fundamentando desde este lugar, de que el juego es una parte de la vida y que si nos acostumbramos a jugar mal, peleando, queriendo ganar a toda costa; seguramente lo vamos a trasladar a nuestra vida cotidiana, entonces contrastar con estas cuestiones y decirles que hay que jugar en éste clima, hay que revisar nuestras acciones, pongámonos a pensar en esto, y además resaltando a que vivimos en una localidad y que se encuentran en todos lados con los amigos y que son amigos y no son oponentes, por eso uno esta buscando de vez en cuando juegos cooperativos, actividades nuevas que no sean siempre las mismas, o las que se ven en el afuera, porque ahí es donde aparece la competencia, el mal juego, la trampa, ya que lo estamos viendo invadidos por los medios de

comunicación, por el día a día. Pero bueno, es una lucha y siempre trato de sostenerlo desde ese lugar.

¿Exteriorizás razones para negociar las reglas de manera dialógica y democrática entre los/as jugadores y jugadoras?

Si, sobre todo cuando se dan situaciones en la que se rompe la regla, por ejemplo a modo de trampa, a veces en el juego sucede una falta (pega en la mano, en el pié o cantidad de pasos), entonces bueno, se analiza grupalmente, yo suelo parar el juego, lo charlamos y se busca una solución de que si ellos quieren por ejemplo jugar con cinco pasos porque es mas cómodo para que juegue todo el grupo, lo hacemos. O si queremos liberar a un grupo de alumnos para que lo hagan y el resto no, también lo hacemos, pero con acuerdos. No lo decido yo, lo decide el grupo. Se lo tiro como propuesta, dejo que ellos lo piensen, lo dialoguen, lo expresen, lo discutan y después de ahí surge, ya que es parte de las reglas. Se pone buenísimo cuando vos planteas esta situación porque empiezan... ¿Cómo vamos a jugar con tantos pasos en básquet?, pero bueno, es la forma para que algunos chicos puedan comenzar a vienciar otra forma diferente de participar.

También para alejarse de las federaciones no...

Si, y además porque el juego deportivo en la escuela tiene que atender a todo, a la inclusión... y es eso, no todos tienen el mismo punto de partida en el conocimiento deportivo o del juego y entonces ¡por qué!... que este acordado, sino todo se transforma en un juego de cualquier cosa, si realmente se va a transformar en un juego que el grupo decida... El vóley con dos piques, el básquet con cinco pasos o el fútbol que vale con la mano, pero siempre decirles el nombre y acordado con el grupo. Está bueno que pase y más cuando el grupo genera una regla pensando en el compañero que no puede. Y quizás ellos respeten las reglas tradicionales, pero van a dejar que "Juancito", que quizás tuvo una experiencia previa menor, diferente, pueda cometer esa supuesta falta, en el marco del acuerdo interno del grupo. Además es una construcción cívica, democrática y social; le están dando el ingreso a un alumno que sino de otra manera no puede. Y es muy valioso.

¿Qué importancia contiene la reflexión en tus clases? ¿Durante qué momento?

La reflexión siempre está presente, normalmente en un juego normal donde no ha habido situaciones de conflicto, que no hubo alguna situación que amerite la detención, por ahí no lo hago tanto, a veces uno lo revisa y cuando esta enseñando esta bueno para y utilizarla como estrategia, o sea, que el alumno reflexione que es lo que va aprendiendo, pero lo utilizo al final normalmente. Un ratito antes de que finalice la clase siento el grupo y trabajamos pensando en que aprendimos, como lo pudimos aprender, que le gustaría para la próxima clase, como vieron que estuvo la actividad, o sea, reflexionar sobre la práctica que llevaron adelante y que le agregaríamos a la próxima clase, como les gustaría avanzar; todo eso como te decía, en una clase que no sucedieron cuestiones de otra índole. Cuando aparecen cuestiones de la trampa, de romper reglas y sobre todo para ganarle al otro de una manera desleal ahí sí. Se interviene y reflexionamos sobre la situación, pensar en esto de que todo se aprende, de que cada situación que sucede, es una oportunidad para el grupo y para mí par aprender o para revisar estos fundamentos de que no hay que hacer trampa, de que hay que ser lo más honesto posible en el juego, de que si el juego me presenta oportunidades para ser el mejor en la actividad, lo tengo que hacer por las vías legales o por las buenas artes morales y éticas. Siempre parándome en ese posicionamiento, siempre traté de evitar hacer la vista gorda, ya que considero que cuando alguna vez lo hice la situación empeoró y después si es mucho más difícil resolverla. A veces por

distracción o por no estar atendiendo plenamente al grupo, genero yo la situación de mucha mayor gravedad, y más dificultosa de resolver, entonces la reflexión tiene que estar presente siempre, reflexionando sobre lo que aprendo, sobre situaciones particulares que también son aprendizajes, por ejemplo, el cuidado del otro, el respeto por las reglas, el acuerdo de nuevas reglas; son todos aprendizajes entonces hay que estar atentos para intervenir y proceder a la reflexión sobre tal situación o como te comentaba, la reflexión al final de la clase sobre lo que aprendimos de la actividad. Así lo he llevado adelante, a veces con muchos errores por evitar en el momento cortar el juego, a veces es la tentación, no quiero cortarles el juego y dejo que siga, cobro la falta y no explico nada... ¡No!, ahí es donde debería haber dado una explicación y reflexionar. Entonces digo, siempre revisando esta práctica y estos errores que uno comete.

Durante la clase. ¿Reparás en reflexionar con los/as niños/as ante una situación de discriminación, violencia verbal, simbólica, física? ¿qué reflexión te merece?¿cómo lo haces?

Bueno ahí ejemplificando, dando ejemplos de otras situaciones parecidas que hay en lo social o en los medios... (Refiriéndose a los chicos) ¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? Bueno, vamos a tratar de cuidar esto, vamos a respetarlo, vamos a cuidar al compañero de su orientación sexual... Yo he tenido clases de secundaria donde la elección sexual de algún alumno ha sido motivo de burla, violencia y donde mi intervención, sostenida, compleja, insistente; digo, lo que nos corresponde éticamente como docentes es haber logrado la armonía y la integración y la inclusión de ese alumno en la clase y en el juego. Bueno, como eso pasan otro tipo de situaciones, como discriminación el género femenino y también con respecto a situaciones de romper las reglas o hacer trampa.

Del mismo modo. ¿Y con la competencia?

Bueno, decirles que en la escuela el deporte es un juego, tiene mucho de aprendizaje y de formativo como personas y como grupo, en cuanto al respeto y al cuidado del otro, por que más allá de un resultado deportivo, de lo competitivo y de que "Juancito" no la agarra nunca, tenemos que buscar la forma de que "Juancito" juegue igual que nosotros desde su lugar y de su potencial, que participe. Entonces contrastando porque no es fácil, estamos invadidos por la lógica competitiva del mejor y creo que todo es mucho más fácil cuando uno esta posicionado desde un lugar diferente. Hoy hablábamos de que no soy para nada competitivo y si me pongo en el lugar del profe competitivo me pregunto cómo hará para resolver esta situación, ya que lo mío coincide con una concepción ideológica, se condice con una concepción humanista de la enseñanza y el aprendizaje, y quizás con otras personas no, ahí es una tarea para el inspector.

Ante la pregunta de un niño/a sobre quien va ganado. ¿Cómo respondes la misma?

¡Todos les digo!... Acá van ganando todos porque en la escuela ustedes están aprendiendo y se están divirtiendo. O les hago la pregunta, ¿La estás pasando bien? ¿Se están divirtiendo? Y ellos me suelen responder que si, de ese modo les digo que bueno... ¡estás ganando!. Y lo que hago siempre, no llevamos los goles, no llevamos los puntos más allá de que ellos suelen llevarlos. Pero bueno es la lógica que día a día uno la va machacando, la va insistiendo. Trato de no salirme de ese lugar y se va logrando de a poco. El tema es que a veces un profe de un club que no tiene la misma lógica hace que el barco vaya para un lado y después vuelva para el otro y bueno en la escuela tratamos de llevar la competencia como una parte del juego, no está mal que el ene sepa de que se puede ganar y perder, que hay alguien que se desempeña

de una forma diferente a la de él; pero si que todos sean aceptados y que no pase como a veces cuando uno arma juegos los más dotados quieren ponerse juntos... bueno contra eso hay luchar y tener una fundamentación siempre pensando en que los grupos se deben armar de la forma más heterogénea posible. Ya que lo importante es jugar no ganar.

¿Revisás en función de recapacitar si en el modo de jugar aparecen escenarios de apuestas, trampas, comparaciones o individualismos entre los/as jugadores/as?

Bueno a veces he tenido la oportunidad de hacer reflexiones individuales, porque hay situaciones donde no hay que exponerlo al alumno y roturarlo como que hace líos, conflictos. Entonces lo charlamos aparte con él sin que nadie lo note y le pregunto, eso si, hay que reiterarlo ya que con una no suele alcanzar. Hay que estar continuamente atendiendo a esa situación para que pueda integrarse a este tipo de juegos que es el que nos gusta a todos y el que les hace bien a todos.

En esta senda ¿Reflexionás con tus niños/as episodios de enojos, el no reconocimiento de los errores, echar culpa y abandono del juego por parte de los involucrados/as en el juego?

Si. En realidad a veces hay situaciones que son inevitables y hay otras que son evitables por la anticipación ya que uno las viene previendo. Entonces antes de que sucedan hay que detenerlas con alguna intervención puntual, pero cuando suceden, volvemos a esto, a intervenir, a parar la situación, a tratar de que no llegue a ningún tipo de violencia. Creo que si estas metido en el juego, o sea, involucrado o como observador docente no debería pasar nunca, pero si pasa se resuelve de manera democrática. Primero bajando el nivel de excitación, de violencia y charlándolo juntos. Ahí mismo paramos el juego, "bajamos", dialogamos entre todos y generando opiniones sobre qué pasó, cómo pasó, cómo lo podemos resolver, reflexionando sobre que eso no puede pasar; así mismo solemos cambiar la actividad.

He tenido casos de que se han golpeado y me he ido dejando al grupo a cargo de la docente y logrado hacer un acta acuerdo entre los dos involucrados comprometiéndose de esta forma a no pelearse más, a cuidar el juego. Es más hemos llegado a dejar ciertos juegos y armar otro tipo de actividad. Y bueno, normalmente siempre se llega a buenos acuerdos, el tema es que se vaya suavizando la situación, se vaya pasando el enojo natural y se establece el acuerdo y se reanuda el juego, pero nunca hay que dejar pasar la reflexión del chico y del grupo.

Son acuerdos institucionales, ahora con el nuevo régimen académico los acuerdos van a pasar a ser obligatorios, normativos. Y esta bueno que pase, ya que nosotros tenemos que hacer acuerdos áulicos desde el primer día de clases, qué es lo que se puede hacer, qué no, pero también todo esto no deja de ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la escuela.

Durante el juego. ¿Habilitás la discusión entre los/as partícipes sobre la estructura y/o reglas del mismo, pudiendo democratizar tu opinión junto con ellos/as? ¿Cómo lo haces?

Si, lo hago de diferentes formas, a veces yo propongo el juego y cuando se esta desarrollando surge alguna situación particular que atenta contra la dinámica del juego y ahí paramos la actividad, yo intervengo y planteamos que regla nos esta "molestando" o nos esta impidiendo avanzar en la actividad o en la dinámica o en la participación de todos y la ponemos en discusión y se arregla alguna o se cambia alguna y pasa, ellos opinan mucho, más que nosotros en ciertos casos y son más creativos; por eso uno esta aprendiendo permanentemente con los chicos, pero bueno el espacio lo tenemos que habilitar nosotros, estar abiertos a esa cuestión.

De igual manera. ¿Permitís el consenso sobre el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego?

Si, en la clase se ve todo. Es más, uno puede ver las personalidades de los alumnos, el competitivo, al que le da lo mismo, el que esta parado, el distraído, es decir, y bueno, en esa realidad trato de observar (a veces solo observo), pero en algunos momentos esta bueno revisarla, no lo hago habitualmente, si lo charlamos, quizás no cortando un juego por alguna actitud de un jugador, sino, que lo charlamos a modo de evaluativo, desde el nivel de participación de cada uno preguntando qué le parece a ustedes, cómo actuaron hoy, como actué yo desde el rol de alumno y de docente, cómo participaste hoy, qué te pareció, estuviste bien, mal... bueno ese tipo de reflexiones pero a nivel grupal, por ejemplo en esos minutos antes del final de la clase, nos sentamos y ahí lo charlamos y les pregunto ¿cómo estuvieron hoy?... unos un poco haraganes, otros pasados de rosca... así hablamos en el dialogo común y entre ellos empieza a opinar, es ahí donde uno interviene para que se acuerden esas diferencias y que no surja un problema, sino que surja la aceptación de cada uno, pero bueno se trata de hacerlo, de que sucedan, ya que siguen siendo espacios democráticos y evaluativos, que hoy por hoy si queremos formar una persona democrática, que se incluya en la sociedad, sino lo hacemos desde la escuela y en todos los ámbitos no lo vamos a lograr nunca, estamos desde un discurso democrático y con una práctica conductista entonces no hay coherencia.

Pienso que a veces el profe en su micro espacio no piensa que su lugarcito corresponde a un contexto macro... esta práctica legisladora quizás no se ve como a futuro...

Hay poco análisis del alcance que tiene, más cuando hablamos y si estudiamos nuestra propia evolución en educación física, desde aquella formación de cuerpos dóciles y el disciplinamiento para la guerra con una lógica militarista hasta los tiempos que corren, la cual debemos desterrar, pero bueno para poder cambiar el presente hay que revisar el pasado, hay que leer, hay que sentarse a estudiar, y confrontarlo con la propia praxis, con el propio accionar diario y reconocer los errores, saber lo que hice mal hoy y revisarlo para no volver a cometer ese mismo error mañana.

¿Otográs el espacio para que los/as jugadores/as sociabilicen e igualen las relaciones de poder o dialógicas, intercambien ideas, posicionamientos y puntos de intereses?

A ver si lo interpreté bien, a veces surge una situación en la cual es necesario ejemplificar para que no vuelva a suceder u otra cosa. Te doy un ejemplo claro, en un equipo de handball juegan solo dos jugadores, son seis chicos y solamente estos dos se pasan la pelota y ellos dos van y vienen y el resto mira y se enojan porque no participan y corren esperando que se la pasen y no se la pasan, bueno ahí si uno interviene para que todos participen y el juego se convierta en un ida y vuelta, en una enseñanza, en un compartir, en un disfrutar y no en un “espectadorismo”, mirando lo que hacen Juancito y Pedrito y es más a veces se naturaliza en clase de que ellos son los mejores y todos están esperando de que ellos metan el gol para ganar y es ahí donde uno tiene que revisar y decir paren, acá ganamos si jugamos todos, no si ellos meten veinte goles al otro equipo... ¿ganamos desde dónde chicos? ¿ustedes jugaron? O sea, entonces ha sido ahí donde me he entrometido, participado y abierto el juego, es más hemos habilitado con los chicos nuevas reglas a partir de ahí, que si todo el equipo no toca la pelota el gol no vale, o que pase por algún jugador en particular que a veces el mismo grupo lo elije y bueno también aparece la reflexión, el debate, el por qué, y me ha pasado, en cualquier juego tenes el líder y hasta algunos son los súbditos de él en situaciones, que por ejemplo en vez de lanzar se la dan a él

para que tire, entonces bueno, hay que romper con eso y explicar el por qué... porque todos tienen que aprender, mejorar, tener más participación y lo bueno es que ellos lo debatan, lo interpreten y discutan; pero bueno es la complejidad, no es fácil pero se da y hay que intervenir continuamente.

Finalizando. ¿Podrías identificar teniendo en cuenta todo lo anterior, el tipo de intervención que solés utilizar con mayor frecuencia?

Si, en la clase como intervención por ahí si me ubico, desde la estrategia, yo hoy te contaba que la clase democrática, participativa, inclusiva, mas allá del discurso te estoy hablando de una realidad que la hago como profe, que atienda a todo, es lo que trato de llevar adelante, también te contaba que es un desafío constante teniendo en cuenta la matriz formativa en la que tuve como docente de EF, donde se evaluaba y calificaba desde el rendimiento deportivo y haber transitado durante veinticinco años hasta este momento y haberme dado cuenta de todo lo que me sirvió y lo que no, también me fortalece en cuanto al hacer y a la praxis actual, revisar esto y atender estas necesidades y estos planteos que tiene el diseño curricular, pero sobre todo convencido de que esto es lo mejor, ya que en una clase donde participan la mitad de los alumnos para mí no es una clase, entonces la intervención tiene que ser esa, toda intervención del docente tiene que significar que todos participen y aprendan fundamentalmente que tenga una intencionalidad, que tenga un propósito y que luego de varias clases logremos un objetivo que sea lo que pensé para ese grupo, pero sin dejar de atender a que el alumno participe activamente en todo, en las reglas, en sus expresiones, que pueda, reflexionar, analizar, comprender, revisar; en su integridad como ser humano y sobre soto poder trasladar todo lo de la clase a la vida diaria, como ciudadano critico, reflexivo y sobre todo que se incluya éticamente en la sociedad, que pueda discutir de lo que está bien, de lo que está mal de la parte de la educación física, del deporte, de la conciencia ecológica. Es un desafío importante el tipo de intervención, pero si te puedo asegurar que uno viene queriendo trabajar desde ese lugar.

¿Intervengas de la forma que intervengas siempre apuntas a eso que me comentas? Me da la sensación de que apuntas a eso...

Te agrego algo más que lo fuimos charlando y que tiene que ver con el ejemplo. Esta muy en discusión, muy bastardeado esto de que el docente no debe ser un ejemplo. Yo disiento totalmente, pienso que un si tiene que tratar de ser un ejemplo para el alumno y sobre todo en estos tiempos sociales que corren, tiempos de crisis de valores, entonces uno tiene que tratar de hacer el máximo esfuerzo para ser un ejemplo de lo que quiero enseñar, porque si yo enseño algo y hago lo contrario y en un lugar donde con mis alumnos me veo diariamente, y les enseño a que hay que respetar la naturaleza y me ven tirando bolsas de basura en la calle, o que en el deporte hay que ser respetuosos, hay que ser críticos, y me ven en la cancha de fútbol gritándole al árbitro o agrediendo a un contrario no estoy dando ejemplos, entonces uno tiene que ser el ejemplo en su clase sobre lo que pregonó, lo que enseñó o lo que hago de mi vida; no es sencillo, pero es nuestro desafío; tratar de hacerlo por todos los medios y sostenerlo, creo que sirve y de mucho.

A veces falta el padre, la madre, estamos hablando de estas nuevas infancias que no llegan a tener un fiel reflejo...

Somos un modelo de referencia del alumno, entonces tenemos que ser todo eso que enseñamos, tenemos que ser solidarios, críticos, reflexivos, cordiales, todas esas y mas cualidades como enseñantes, porque si no dejamos de ser ese ejemplo que somos, pasamos a ser un mal ejemplo, en todo sentido hay que estar muy atento al rol

que tenemos, hay que ser muy cuidadoso del rol que llevamos. No todos lo pensamos de la misma forma ojalá lo pudiésemos pensar ya que los alumnos son muy observadores y entonces cuando uno enseña algo y comete errores te lo van a marcar y se contrasta el ejemplo que das con la realidad que uno tiene, entonces bueno, ahí está una cuestión de tratar de sostener, de resolver y lograr.

Muchas gracias Gabriel...

Al contrario, fue un placer y te he dicho no mucho más de lo que hago, no es sencillo, quías es muy fácil equivocarse, pero hay algo que es fundamental, hay que estar constantemente revisando la práctica, la autocrítica, la autoevaluación y todas las veces que uno pueda preguntarle a los chicos que les pareció como estuve yo hoy, es una práctica de la cual no estamos habituados, que nos evalúen nuestros alumnos, sobre todo en secundario que son muy atentos y críticos, ahí uno se lleva una parte a mejorar porque tenemos mucho para mejorar y esta bueno que el alumno te evalúe, además le estas dando una posibilidad democrática diferente... ¿Por qué no pueden evaluar ellos?... evaluar a los docente, a los directores, a la autoridad o aquel que está ocupando un rol de asimetría diferente, debería ser, porque eso nos obliga éticamente y nos compromete a ser un poco mejor cada día, a escuchar otras campanas... pero bueno, no todos estamos abiertos a que nos critiquen constructivamente, hay que ponerlo sobre la mesa ya que nos hace bien.

Entrevista realizada al profesor Emiliano Segura:

Emiliano... me podrías contar de tu trayectoria, de tu formación, ¿dónde te estás desempeñando actualmente?

Yo vengo de una familia de cuatro hermanos, una familia con sus particularidades, con un súper yo elevado, con un nivel de exigencias elevado, una familia bastante ortodoxa, hice la escuela primaria en un colegio de monjas, muy tradicionalistas, luego hice el secundario en un colegio técnico, donde la exactitud, la precisión, la rendición, estuvieron siempre acompañándome; el rigor siempre estuvo cerca en el amplio sentido de la palabra. Después del secundario había una gran influencia de mi padre para que yo sea ingeniero mecánico, entonces hago tres meses y dejo, fue un castigo para mi familia. Yo hice un test y salía mucho el juego, el deporte, lo artístico, en ese momento lo que encuentro más cercano es el deporte, entonces dejo ingeniería y arranco educación física en el instituto de Banfield (privado) y donde me costeo los gastos empezando ya la docencia porque terminé el secundario con el segundo mejor promedio entonces me convocan para dar los talleres, carpintería, entonces ahí arranque, o sea a los diecinueve años empiezo la docencia formal, porque desde lo no formal arranqué en la parroquia estando en un colegio católico desde los doce años con un grupo a cargo, coordiné acción católica, o sea siempre ligado a enseñar (no se como llamarlo). Entonces termino el profesorado, hago el curso de guardavidas, me gustaba el agua, y fue la natación la que me llevó hacer el profesorado, (bueno cuando termine este recorrido te cuento porque todas estas cosas son lo que yo soy ahora) después hago el curso de natación y arbitro de natación en la Fundación Natación y Vida, termino esto y comienzo la licenciatura en educación física en la Universidad Católica de La Plata. La termino, me recibo y no me sentía satisfecho ya que me gustaba mucho el juego, el jugar; entonces hago la tecnicatura en recreación y tiempo libre en capital federal. Bueno la termino, además de haber hecho variados cursos en el medio, y después hice un receso de estudio y hace dos años arranque la licenciatura en artes plásticas en la Universidad de La Plata. Pero cursé tres materias que ahora no estoy cursando. Tengo ganas de seguir, pero bueno...

¿Qué me lleva a mí al deporte? ¿Qué me lleva a mí a todo esto? Esto lo voy a decir porque me parece que es importante. En mi casa éramos cinco hermanos y había

cierta violencia. Entonces cuando yo veía mal a mi hermanos inventaba personajes y juegos para que ellos se pongan bien, entonces el jugar nace como una manera de aprender a sobrevivir a la angustia.

Bueno una operación de chico, (peritonitis aguda) me genera una escoliosis entonces los médicos le dicen a mi mama que debía hacer deporte, previa intervención kinesiológica y donde mi mama solía tirarme en la cama o en la mesa del comedor y hacíamos ejercicios. A todo esto yo no quería hacerlos, mis hermanos se reían. Iba a la clase de educación física y mi mamá le decía al profesor que yo tenía que hacer esos ejercicios, y mis compañeros jugando y yo haciéndolos... horrible. El tema es que tuve que hacer natación, me conecté mucho con el agua y el deporte, ese rigor del que te hablo, y la disciplina técnica me hizo como entrenar mucho. Fue lo que después por ahí me hizo elegir la carrera de educación física, así que bueno, más o menos ese es mi recorrido desde lo familiar, emocional e histórico para haber elegido lo que elegí como profesional.

¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual? ¿De qué manera la pansas?

La educación física para mí está en una etapa de pleno cambio. Sabemos que hay mucha gente que se le están quemando los papeles, los chicos no van a la clase, no les gusta lo que hacen, creo que esto es hasta sano, o sea, nos está planteando que tiene que haber un cambio. Todas las disciplinas están en permanente cambio, yo creo que estamos en un punto bastante crítico que es interesante ya que tenemos las viejas concepciones de la educación física, deportivistas, del rendimiento, y tenemos las nuevas concepciones y hay como una puja, yo creo que si me preguntas como la veo te digo que en pleno cambio, en una crisis y revolución interna.

Y volviendo al juego. ¿Qué importancia tiene en tus clases? ¿Qué piensas que les deja a tus alumnos? ¿Desde qué lugar miras el juego en tus clases?

Es muy importante lo que preguntas, yo te conté todo lo de antes porque en realidad no es que el juego esta en mis clases, para mí no hay una división entre mis clases, el juego y la vida cotidiana, es un continuo, o sea, mi existencia es la misma en mi casa que en la clase, soy el mismo y hago lo mismo y trato de molestar lo menos posible al alumno. O sea, yo voy y le propongo y si le interesa bien y sino bueno, le pregunto si hay algo distinto o diferente para hacer. Es como un continuo. Yo digo vamos a jugar porque es como que el juego es un continuo, en todos lados hay cosas para jugar, porque yo juego todo el tiempo, ahora juego a crear, pintar, hago cultura porque es lo que evita que yo me angustie y que el nivel de creatividad siga creciendo.

De alguna manera permitís que ellos exploren, inventen, desarrollen innoven, que traigan propuestas... estas permeable siempre.

Si, totalmente.

¿Y cómo lo haces?

Depende del ámbito del que me hables, por ejemplo, primero que no impongo, me molesta imponer. Lo que yo siempre les digo a mis alumnos es que ellos tienen que aprovechar el tiempo, el tiempo que yo estoy en la clase es tiempo que yo vivo, es tiempo de mi vida, entonces yo estoy viviendo acá con ustedes, creo que cada clase es, o sea la pedagogía es encuentro. Yo voy a la clase y es mi tiempo, vale mucho, yo vengo a vivir acá y vivo, no escindo entre vida y trabajo, es un continuo, no es perder tiempo; yo ahora llego a mi casa y me pongo a revocar, hacer cosas y es un continuo, no es que estoy pensando en que se me va el tren, entonces yo les digo valoren el tiempo y disfrútenlo, yo quiero que sean sujetos plenos. Vamos un ejemplo... “profe no me gusta jugar al fútbol”, bueno ¿Querés jugar al hándbol?-No, no me gusta. ¿Querés

¿jugar al vóley?-No me gusta. ¿Querés jugar al ajedrez? No, no me gusta. ¿Querés traer la guitarra? No, ¿Querés dibujar? Si. Bueno dibuja.

¿Por más que otros estén jugando a otra cosa?

Es que yo no soy quién para imponerle al otro algo, sería una falta de respeto. Si lo que quiero es enseñarle por lo menos transmitirles desde mi existencia, que sean plenos en cada instante. Yo estoy acá con ustedes, yo no se si salgo a la calle y estoy vivo, entonces ser pleno todo el tiempo, es lo que planteo...

No diferencias...

No, no; es una cuestión mía, si me molesta el tipo que no lo disfruta, porque en realidad por ejemplo si trato de erradicar esto de tirarse con los auriculares a escuchar música más allá que esta bueno. Pero yo siempre digo que las grandes ideas o las cosas avanzan también haciendo cosas o sea vos podés pensar en tu novia, problemas en la casa, o sea, podemos pensar juntos mientras yo dibujo, vos lees, mientras pintamos, mientras jugamos a la pelota, o sea igualmente en los adolescentes es difícil esto por eso siempre hay una propuesta y entonces soy un convencido de que por lo menos en mi clase el que no hace algo es porque no lo quiere hacer, porque se está abierto a lo que ellos deseen hacer.

Vos das riendas sueltas a que aparezca lo lúdico, el deporte, las artes, lo literario y artístico...

Sí, porque en realidad lo que te gusta hacer tiene que ver con lo lúdico todo el tiempo.

¿Solés intervenir en algún caso puntual?

Cuando hay violencia sí. Pero no solo cuando hay violencia de golpes o verbales, a veces, hay violencia gestual, marginación, indiferencia, ahí sí intervengo. Cuando hay violencia y cuando hay pulsión de muerte en la clase. Por ejemplo no podemos jugar a asustar a alguien, no me parece que conduzca a algo saludable.

Yendo a la intervención. ¿En ciertas ocasiones soles apartarte de la situación lúdica? Pero, ¿qué haces en ese momento, estás predispuesto?...miras, observas, ¿qué rol cumplís?

En un terciario, profesorado por ejemplo, yo llevo una propuesta, o sea, llevo propuestas de juego que yo ya viví y que me parecen que está bueno que las experimenten, son siempre propuestas abiertas, por ejemplo digo... vamos a traer... para la semana que viene vamos a jugar... trato de compactar conceptos y hacerlos juegos. Suelo decir, hoy vamos a trabajar en el aula de una manera distinta, vamos a conectar el suelo del aula con el techo para que podamos ver que el espacio donde trabajamos siempre es distinto y se lo puede ver de diferentes maneras, entonces que tienen que traer... elementos para conectar el suelo con el techo, entonces lo pueden hacer con cajas, corchos y escarba dientes, con bolsas tubulares, las inflan y las aprisionan. Entonces el juego ya comienza con la clase anterior cuando te pido o digo con lo que vamos a trabajar o tiro el concepto y vos ya vas trabajando si estas comprometido. En mis clases trabajan como quieren, solos, en grupo, y cada cual elige con quien quiere trabajar.

¿Estás dispuesto a la escucha, al diálogo, a que puedas dar alguna opinión democrática?

Si. Obvio, todo el tiempo. Muchas propuestas salen de ellos y yo aprendo de ellos y las vuelvo a ingresar a la cátedra. Y algo interesante, por ahí no sé si esta bien o es docencia lo que hago, pero cuando me decís que hago... es así, si yo veo que el proceso lúdico avanza y el grupo esta comprometido, me pongo a jugar yo con otras cosas.

#### ¿Sólo te pones a jugar a parte?

Si. Salvo que el juego que hagan me interese. No voy hacer ese juego. Yo entro si lo que están haciendo me gusta. Para jugar a mí. Porque yo sigo jugando, porque si yo no sigo jugando y no sigo avanzando en el juego no es genuino lo que estoy dando.

#### Te involucras con ellos digamos...

Claro, si. Cuando la propuesta me gusta me involucro y cuando siento que tengo ganas de jugar a eso, sino me llevo para jugar yo, porque es un espacio donde yo vivo, me llevo mis cosas para jugar. Y ellos también lo ven, por ejemplo yo trabajo con maderas y llevo una navajita y el otro día en el final un chico me regaló una navajita diciendo que yo le doy mucho uso, o sea, te das cuenta de que ellos están viendo lo que uno hace, entonces yo voy a jugar y uno cree en el juego cuando ve que quien habla del juego, juega. Y no hablo mucho.

#### Pero si aceptas invitaciones a jugar por lo que me estás contando...

Si. Más vale. Lo que pasa es que los chicos, cuando el juego es genuino no te invitan, porque yo no soy del grupo. O sea, vos cuando jugas, lo haces con los que quieres (refiriéndose a compañeros). Se juntan cuatro o cinco y juegan entre ellos. Por ahí vienen a mostrarte desde un lugar que tiene que ver con la hegemonía, "profe mire lo que hicimos", buscando las felicitaciones y realmente no se las doy a las felicitaciones porque no soy quien. Tienen que entender que tiene que ser para ellos, no es para mí, yo no te voy a poner un diez si hiciste algo súper del piso al techo. Hace lo que te guste a vos, no me tienen que agrandar a mí, lo que te divierta a vos. No trabajes para mí. Trabaja para vos, para tu crecer, pero pasa esto de "profe venga, mire" y si voy a ver y les digo que bonito, te felicito, tenés un diez, pero porque el sistema... o sea, lo mío es un laboratorio de juegos la clase, venimos acá a jugar y acá hay que hacer y comprometerse y salen cosas fantásticas. Para que te des una idea un día llevamos juguetes de la infancia (en el profesorado) y había soldaditos, autitos y había que armar una escena, y había una play prendida, una wii, (video juegos) cartas, había de todo. Y la escena de los muñequitos la trajo un chico y vos sabes que iban pasando e iban cambiando los soldados de lugar, como moviendo la escena, era fantástico y después iban y jugaban a las cartas. Esto de que es muy abierto, diferente, asusta al que no entiende, desordena, genera mucha conflictiva y se lo trata de erradicar del sistema porque pareciera ser no educativo.

#### ¿Está mal visto, o como poco productivo?

Claro, como que el docente en lugar de hacer docencia se amolda a la estructura, entonces yo digo que como docente yo vivo, yo voy a la escuela a vivir y voy a jugar, o sea, ¿a vos que te gusta? (refiriendo a un diálogo con un alumno) a mí me gusta cocinar... bueno, entonces vamos a traer un anafe, una olla y vamos a cocinar en el aula, porque si te gusta jugar a cocinar, porque no. Estamos hablando desde ideas, y a veces asustan porque el que no puede entender se queda en las limitaciones. Pero tranquilamente podemos hacer algo así, de hecho hemos cocinado en muchas clases porque es un lugar donde tenemos que aprender, donde el docente tiene que vivir, abrirse y ahí es cuando enseña.

Siempre intentas acaparar la heterogeneidad lúdica, atender los intereses, que nada quede suelto, que nadie este descontento de un juego. De algún modo que cada uno llegue a complacer sus gustos.

Porque en realidad apuntas al compromiso de cada uno. O sea, vos decís... ¿Qué hago? ¿Cómo intervengo? Bueno, arranca la clase. El 90% porque esta sociedad lo plantea, siempre va a estructuras conocidas. Y tenés un 10% donde ahí bueno, supongamos que eran 10 pibes. 3 van a dibujar, 2 van al básquet, y hay otros 2 que por ejemplo están ahí sin hacer nada y es ahí donde yo intervengo. Entonces cuando quedas ahí que haces agua decís bueno... intervengo. Y hasta puedo respetar que dos o tres clases no hagan nada, porque sé que después va aparecer. Si hablo con esas personas, como dejando algo para que labure... ¿Qué te gusta hacer? (Refiriendo a un alumno) Ya con esa pregunta ahí tiene para pensar bastante.

¿Y solés proponer de manera democrática? Vos me contabas que no te gusta imponer, pero a lo mejor de una manera hablada, consensuada.

Si, si. Intervengo en el sentido por ejemplo cuando en el juego se marca una injusticia. (Continuando con el ejemplo). En un juego de pelota un nene dice: ¡vos vas al arco! Haber, no. Siempre el mismo al arco no. (Intervención del docente) cambios de jugadores, etc.; entre otras injusticias y bueno arbitro los medios para que no hayan injusticias. A veces trabajar de esta manera te cansa mucho y los profes se enojan porque por ahí ocupo cinco o seis espacios en la misma escuela, ya que tenes de todo. A parte abrir el juego significan varias cosas, que aparezcan con raquetas, etc., y a veces tengo que explicar esto pero ya estoy acostumbrado.

¿Te logran entender tus colegas?

Muy poco. Yo le agradezco a Leo porque me rescató de una clase de inicial, con diarios (juego) y pudo ver este potencial y fue ahí cuando le pude dar forma para nivel superior. Pero también es una cuestión mía. La creatividad me hizo sobrevivir desde la infancia, entonces es algo que traje y ahora pinto, hago escultura por una cuestión de seguir yo, sentirme cómodo y no angustiarme en esto de seguir creando ya que los mismos pibes a veces no siguen porque todo el mundo está comprometido con el juego.

A veces lo establecido, lo cotidiano, lo que se cree "normal" o viene de la cultura anterior, parece que es lo que hay que hacer, lo que estaría bien...

Para que te des una idea, por ejemplo en un proceso de terciario, se puede entender la materia después del segundo cuatrimestre. Es ahí cuando notan por donde viene la mano. Por ahí la estructura hace que los alumnos falten o digan ¡no voy! ¡no sirve para nada! En realidad yo siempre digo lo mismo... lo simple es lo complejo. La simplicidad hace difíciles las cosas.

Emiliano. ¿Habilitás de algún modo a que un niño o grupo de niños le/s enseñe/n a los otros su juego? Digamos intervenis para que alguno que no lo esta entendiendo, logre entenderlo a través de una enseñanza recíproca.

Pero más vale. En realidad esta soberbia del docente, creerse que la cosa es unidireccional, cuando empieza el juego el docente es ahí donde queda fuera. Porque uno no puede entender, no puede interpretar todo lo que esta pasando, es muy difícil, es más, si alguien quiere aprender algo que vio de un compañero, yo no se lo enseño, que se lo enseñe ese compañero. Ni siquiera yo... (A continuación un ejemplo) Profe vio como hace... ¡pregúntale! le respondo.

¿Delegás esa enseñanza?

Siempre, yo estoy para molestar. Cada vez que el adulto habla, más daño hace. Mas silencio, más hacer.

¿Te sentís como un guía, un orientador, un asesor? ¿Cómo te sentís en la clase?

No, no. Yo vengo a compartir con ellos, es un encuentro. Yo siento que soy un adulto feliz y lo que precisan los chicos son modelos de adultos felices. O sea, yo pienso en un pibe... ¿Cómo quién quiere ser? ¿Cómo el padre? Que quizás reniega por la plata, no llega a fin de mes. Como un tío que es un profesional de lo que no le gusta pero privilegia el confort. Si me siento bien yo, si me siento pleno... el resto ya esta. El docente enseña con los hechos, con su presencia. Porque ya basta, el pibe se cansó de la palabra.

Cuando se presenta alguna situación que no coincide con tu manera de ver lo lúdico. ¿Fundamentás o exponés alguna razón que sostenga esta manera de jugar recreativamente? ¿Qué le decis a tus alumnos de porque es importante jugar de esta manera?

En realidad es muy difícil, porque es mi palabra contra una estructura social súper sostenida, y también siento que si yo hablo, pierden poder los hechos. Como que si yo trato de explicar, la potencia de los hechos disminuye... porque en realidad el alumno cuando trabaja conmigo, no puede el mismo día pensar, preguntar. Porque la potencia del juego lo deja muy movilizado. Entonces decanta y a la semana siguiente por ahí viene a preguntarte algo. Por ejemplo si hoy estamos en una fiesta de casamiento y salimos y me preguntas como estuvo la fiesta... aguanta, para que descanse, duerma y mañana te cuento el baile, la comida (respuesta). Y lo mismo pasa en el juego. Si el juego es muy potente, es muy difícil. Y cuando vienen a la semana siguiente no preguntan tanto. Porque es un proceso que es un gran signo de interrogación, así se graficaría, a veces... ¡Ni yo se si lo tengo claro!

Pero de algún modo ¿Por qué pensás que es importante jugar de esa manera y no de otra?

En realidad porque tiene que ver con mirarse así mismo. O sea, yo busco un juego que me descubra yo, que me sienta bien yo, me genere placer y satisfacción a mi persona. Y yo siento que las concepciones del juego que conocemos siempre, inevitablemente, comienza aparecer la comparación, la medición. Entonces acá es un descubrirse. Yo creo que si cada uno se miraría sí mismo, listo, no pasaría. Aparte porque no es algo para tomar a otro ser humano como patrón de comparación, de si corre, de si juega mejor, hace más goles, si salta. Me parece que el proceso de existencia es súper individual y particular así como el proceso de juego.

Hay tantos jugadores como personas hay jugando...

Totalmente y detalles. Por eso cuando vos me preguntaste al principio te dije que era todo un contexto, porque tiene que ver con eso. (Refiriendo a la intervención en el juego).

¿Brindás razones positivas o importancia aquél chico, grupo o una situación que se crea en un clima de afecto, confianza, hospitalidad, gentileza, acompañamiento o donde aparezca en escena alguna incapacidad de un niño y que otro venga a resguardarlo o incentivarlo?...

En realidad el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso, para mi tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida. Porque por ejemplo unos chicos me pueden decir que van a jugar con botellas de vidrio y las van

a romper en el piso y van a tratar de hacer un río y cruzar de un lado al otro sin cortarse... Yo ahí digo que no me parece un juego sano. Porque no es que no me parezca un juego, de hecho lo es. Hay juegos que no apuntan a la pulsión de vida, tenemos que entender que el juego es muy amplio. O sea, esperar que el tren pase por la vía y el último que se tira al costado no se salve... Si lo miramos estrictamente puede ser un juego, pero no apunta a la pulsión de vida y yo sí apunto a ella. No voy hacer juegos de ese tipo. Entonces ahí sí el docente como mediador, administrador y como el tipo que encausa el camino a la vida, a la valoración de la vida humana, vegetal, animal, la que sea. Entonces donde hay situaciones de injusticia, donde hay peligro y pulsión de muerte ahí sí intervengo, porque a mí no me gusta y porque yo no enseño eso. No maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal.

### Como para desterrar los antivalores de la vida...

Totalmente. Por ejemplo (un alumno dice)... profe traje un maniquí y lo quiero pintar de todos colores... Te aplaudo, empieza y disfrútalo (respuesta del docente)

Nuevo ejemplo: ¿puedo ponerme los auriculares y escuchar música? (pregunta un alumno)... métale no más, escuche música y disfrútelo (Docente).

Y ahí yo veo si él está comprometido con lo que está haciendo y lo disfruta, yo me siento contento. Porque él está siendo en este tiempo y espacio. Que por ahí en otro momento no lo es. Es muy difícil claro aprender a ser en tiempo y espacio, es muy difícil. Pero el que le casa la vuelta, ¿sabes que pasa?... hay grupos que no tengo que ni hablar, no tengo ni que decir lo que hay que traer para la semana que viene. Ahí lo disfruto, porque el ser humano necesita espacios de libertad y aprobación para poder crear y ser.

### ¿Y en cuanto a la reflexión? ¿En tus clases aparece? ¿Qué postura te merece?

Sí, por ejemplo aparece suele aparecer sola la reflexión. Los hechos solos dicen las cosas y siempre dejo un espacio. Por ejemplo si hubo una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo, ¿Qué pasó?, esa es mi intervención, ¿Qué opinan de esto? Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un propio chico un día viene y me dice, ¡profe yo estuve mal!, como si fuese una toma de conciencia. Han pasado hechos violentos que ellos mismos gestionaron, los junte y ellos mismos hablaban y resolvían el conflicto. Y no es que sea la presencia del docente, sino la coherencia del ser. Es lo que muchas veces falta en las escuelas, "coherencia del ser", siempre busco la autonomía del ser, siempre intento que en mis clases la pasen bien, todo el tiempo. Yo estoy en las escuelas para buscar que esas personas logren sentirse plenas consigo mismas... que digan: ¡elegí esto!, ¡es lo que quería!, ¡me gusta!, ¡me hace bien!

Ser así, implica y le da espacio para que la persona hable sin miedos, ya que sabe que vos no la vas a condenar, de alguna manera cuando yo juego, y ellos juegan alrededor mío, llega un momento en el cual no me registran y hablan de cosas que no saben que yo estoy escuchando y de repente me preguntan que opino yo. Y no es que me convierto en un par, me considero un adulto pleno, como una referencia, una voz más (que ellos sabrán si tomarla o dejar) y trato de que sea de ellos la elección final.

### Si llegase aparecer hechos de violencia, ya sea por género, por una regla o porque alguien este compitiendo, entre otras, ¿Qué reflexión tomas?, ¿qué les decís a ellos?, ¿qué haces?

Hay ciertas cosas, sobre todo de ese tipo, que me molestan mucho. Generalmente llamo a las personas y les digo que opinan de lo ocurrido, siempre la pregunta utilizo para que el otro descubra, siempre pregunto, nunca le doy la resolución al planteo, hay

muchas cosas que entran en juego, la familia, los contextos en los cuales vive, no es tan sencillo. Como te he dicho cuando estoy con ellos soy un adulto sano, que predico la moral de la vida, y esta postura permite que ellos comiencen a expresarse y contar cosas, y no es que uno diga lo que está bien, de lo que está mal, sino que se fijen, que puedan hacer conciencia. Creo que en esta manera de trabajar el conocimiento no viene por la imposición como es comúnmente.

Y te quería agregar, cuando ellos demandan cosas, como por ejemplo si un niño quiere aprender el golpe a manos altas (voley), le digo: trae la red, anda a buscar la pelota, busca un espacio, un compañero. Y sucede que en realidad no quiere aprender eso, sino que ante esta postura el alumno me quiere ubicar en el rol de docente, como otros profesores, lo tradicional, el "dame las cosas masticadas". Fíjate que el primer obstáculo, cuando algún alumno no tiene objetivos claros es no entender la situación de libertad, de la no imposición y les molesta que no haya mandatos, posturas firmes, los deja mal parado y buscan otra cosa por lo general, y no quiere decir que esté ausente porque de hecho lo estoy mucho, pero de otra forma a la tradicional.

¿Siempre tuviste esta postura en tus clases?

No, me he equivocado mucho, ya llevo más de 20 años en esto, de tropiezos y fracasos. Y reconozco que me he equivocado en el camino. Reconozco que hemos hecho mucho daño. Creo que lo importante es darse cuenta y poder cambiarlo. El que te cuenta que no ha tenido problemas, es de poco creer. Yo siempre digo que en el espacio de la práctica y más en los profesorados, nadie te cuenta que un profesor "X" se equivocó en una clase, fíjate que es raro que las cosas salgan mal en las clases de los profesores, ¿pero, por qué? En parte es porque llevan todo planeado, tienen todo controlado, no hay sorpresa ni educación. Yo valoro a las personas que se equivocan en las clases o que salen mal, a mí me han salido mal y bueno, salió mal, sucede. Porque si no vendemos una fantasía de que todo le sale bien al docente y no es así, o bien si ocurre, el orden lo acomoda con la libreta de calificaciones.

Para mí si el docente está convencido de lo que hace y sabe, no necesita amenaza, ni premios, ni castigos.

Hoy me decías que habilitabas siempre el debate. ¿Durante el juego también lo haces?

Si. Insisto, me meto cuando hay peligros. A veces sucede que hay injusticias durante el proceso. Por ejemplo, armamos una estructura en el salón, con hilos, telas y demás; y allí podían jugar a lo que deseen. Y un grupo comenzó a romper todo y yo no intervengo, porque necesito que el proceso termine, porque tengo que dar lugar a que el otro también lo haga y a veces hay situaciones de injusticia que no revisten gravedad y cuando termina recién ahí lo hago, pregunto, reflexionamos. Porque si yo entro antes, corto el clima, corto el accionar, ya te digo cuando no son situaciones de grave peligro cuestiones menores, que tienen que ver con la enseñanza y donde el otro tiene que hacerse cargo y no el docente. Lógicamente también depende de la edad y demás cuestiones.

Muchas veces el problema no es ni el juego, ni la situación, ni yo, ni el compañero, muchas veces se traen cosas desde afuera y pasan en nuestras clases, y se muestran y manifiestan en las clases. Y es ahí donde también me acerco y suelo hablar con ellos. Otras veces algunos eligen ser excluidos, dejados fuera de un juego y porque es lo que conocen. Y si yo digo ¡lo dejan jugar a fulanito! (lo he hecho). Pero a veces me pasaba que era como la muleta del pibe, él ganaba su espacio si yo gritaba y no es así, porque él se tiene que ganar su espacio propio, sino hoy soy yo su salvación y refugio, afuera sus padres o un amigo, pasado su pareja, sus hijos y no está nada bueno que suceda. Por eso digo, hay veces que intervengo, otras no, me equivoco y pienso porque no intervengo en alguna y en la otra sí, no es nada fácil. Hay muchos

éxitos y fracasos en mis clases y suelo irme con muchos signos de interrogación que la representan porque a veces no reconozco que sale bien o mal, en otras uno toma una decisión y ellos salen por otros caminos o potencian otras cosas que vos no hubieras pensado.

En el mismo sentido, en cuanto al debate y la deliberación, en relación al modo en el cual vienen jugando ellos. ¿Podés señalarme algún ejemplo más de lo que haces en este caso?

Sostengo siempre al docente como mediador, como asesor y creo que como una de las características del juego es de ser revelador de nuestra personalidad, creo que uno juega como vive y eso lo hablo con los chicos y trato de buscar los caminos para llegar hacerle ver a esa persona que hay varias maneras de jugar. Por ejemplo, viene un nene llorando diciendo que nadie le quiere pasar la pelota y que nadie quiere jugar con él, evidentemente él tiene alguna cuestión o sea, algo le pasa y es ahí cuando hablamos y puede ser que pase por otro lado y también esto se relaciona con que generalmente un grupo se junta por afinidad o la "onda", ellos solos se regulan con quien jugar y a que, inconscientemente se regulan y saben donde ubicar a cada uno, ya que se conocen.

¿Tratas de equilibrar o poner en horizontalidad cierto poder que suele darse en las clases por parte de algún alumno en relación a los otros? Siendo que generalmente eligen que hacer y a que jugar...

Si. Pero generalmente con el modelo docente que yo planteo hace agua ese chico. Porque los mismos pibes dicen: ¡que sos el profesor! ¡mandás más que el prof! Siempre alguien se lo hace saber y cuando detecto algo mayor si intervengo e intento regular eso, pero generalmente el grupo solo lo hace, ya que el modelo que planteo lo facilita. Hay veces que buscan mi opinión, otras no, entonces sucede como una aprobación, legitimación, pero en realidad no siento que sea parte del docente, ellos lo buscan, creo que tienen que entender el hecho de poder respetar al otro; se autogestiona, hay que saber darle el lugar. En realidad porque yo vivo así naturalmente, entonces ellos lo presienten.

Por ejemplo, muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores, entonces alguno se acerca, me pregunta de que se trata, me saben decir que color o forma debo agregarle y muchas veces no se les cuenta de que se trata y ellos ya me conocen y lo respetan, muchas veces se prenden hacer algo también. Y lo naturalizan, el chico es plástico y sé que es difícil y lleva tiempo que lo entiendan, pero como ven que yo lo disfruto al tiempo lo comprenden.

¿En otros niveles has probado este tipo de clases desestructuradas?

Si trabajo en todos los niveles, y cuanto más chicos son es más fácil, cuanto más pequeños son trabajo con la potencia de las metáforas, por ejemplo: suelo dividir el patio en cuatro cuadrados y en cada uno les digo que se muevan como aire, en otro como fuego, como agua y en otro como amor. Si yo te dijera que te movieras como amor no te saldría nada, pero no se necesita más explicación que esa y cuanto más chicos son, sale. Sucede que cuanto más amplia es la metáfora entra por las yemas, por la piel y se va a todo el cuerpo.

Y con el adolescente es distinto y se ríen o hasta piensan que estoy loco, pero a mí me gusta, se genera la interrogación y me preguntan como soy en mi casa, en mi vida o con mis hijos.

Yo pienso que cuando uno enseña, cuando hablamos, el alumno no te escucha; ahora bien, cuando te conoce y "te saca la ficha" recién ahí te escucha o no. Generalmente el alumno nunca escucha el contenido, ahora cuando utilices una palabra diferente o

gesto o ruido si escucha, ya que salió algo distinto, algo que lo sorprendió. Ellos te están viendo, todo, como te vestís, que harás, que agarras de tu cartera. Porque se dan cuenta cuando vos decís algo vacío.

Se que me has dicho que no soles intervenir pero quiero insistir aun más y que puedas decirme algún otro caso donde sientas que debes hacerlo por alguna razón.

Para que me comprendas, yo intervengo en cuanto mi existencia llega o sea, en una obra de teatro tiene más potencia llamativa un tipo parado en el escenario que cuatro moviéndose. Seguramente vamos a mirar a los que se están moviendo, pero a los cinco minutos vamos a detenernos a observar al tipo que esta quieto. Digamos, entiendo que la sola presencia del docente enseña, eso es lo que estoy queriendo decir, no hace falta ni siquiera hablar y por mi manera de ser ellos llegan a describirme cada docente con lujos de detalles, como viven, hasta sus sentimientos, si son inseguros, sus debilidades, todo lo perciben, los imitan.

Uno tiene que entender que la sola presencia del docente ya es una manera de intervenir, y si la presencia es una persona formada, instruida, comprometida, coherente con su forma de ser y vivir, no hace falta más nada.

¿Podrías decirme de que maneras intervenís frecuentemente?

Si. A través del humor, del chiste y la actuación. Por ejemplo una vez en una clase de mucho calor y en un patio con mucha tierra, como un talco, yo estaba ahí y venían los pibes cansados y yo también lo estaba y pensé algo que tenía que hacer, que me naciera, para sacarlos del cuadro de la situación. Entonces agarre y me arrodille en el suelo, tomé tierra con las manos y la arrojé hacia arriba cantando “achugueinaaa mamalachiii babaa” (canto metafórico). Y con eso fue todo, ya dio otro plano, se preguntaban ¿qué paso acá? Algo que cualquiera pensaría que no puede pasar en una clase. La sorpresa, la actuación, el humor, por ese lado va. Por ejemplo, me dicen que quieren jugar a la pelota ¡Listo! Vamos hacer una entrada en calor y vamos a dar 4 vueltas, pero ojo no me engañen (refiriéndose a los chicos), miren que para engañarme ya esta mi mujer. Entonces con eso arrancan, digo, esto del compromiso, el humor, la ironía, la actuación; creo que la no seriedad es lo más serio en la clase. Lo que más contenido arroja, cuando uno rompe esas paredes aparece lo demás.

Te cuento algo mas, he trabajado en un instituto de menores, con causas judiciales y demás; y ahí era todo el día tener que hacer trabajar la sorpresa... de agarrar una sabana, ponérmela en la cabeza y cantar “noche de paz, noche amor” (imitando un canto religioso) y eran las tres de la tarde y medio como que resultaba raro y comenzaban a reírse algunos, entonces pensaba, ¡acá hay algo! y los pibes lo captaban a ese momento o por lo menos hacían conciencia de que adelante había alguien, el otro.

Conseguirías nombrarme, si te dejo unos segundos, en relación alguna intervención que hagas y que quizás no hayamos nombrado en el transcurso de la charla.

Por ejemplo, en un momento de mi carrera docente yo daba recreación en un nivel secundario con orientación en tiempo libre y recreación y el aula creo que es el espacio más difícil para trabajar hoy con los chicos ya que ciertas cosas no se ponen en evidencia en el aula o sea el banco los escuda muy bien, o sea, en el banco yo puedo estar con el celular, con un papelito y puedo hacer que te escucho, pero en realidad estoy organizando la salida del sábado, y encima como son tan astutos pueden hacer dos, tres o más cosas a la vez incluyendo escucharte a vos. Cuando dicen, “los pibes no leen”, yo creo que no es tan así, leen distinto o bien algo menos, pero su conocimiento se construye paratextualmente o de otras maneras diferentes a otras épocas. Y a parte, yo no trato de que me mire a mí solamente, como para

asegurarme la atención, no me creo que sea tan importante lo que yo tenga para decir, ni yo me lo creo. Entonces un día me lo pregunte profundamente y llegue a que una persona me diga que existen palabras verdaderas, que mienten, que dudan, palabras vacías, con contenido. Entonces a partir de ahí organice una actividad que tenía que ver con ir a trabajar los sábados a un barrio que ahora es un voluntariado, una asociación civil que la arme a partir de esto. Entonces yo sentí que la escuela no le estaba enseñando a los pibes, entonces les propuse que los que querrían venir el sábado que lo hicieran. A jugar con los chicos de la calle, y eran pibes que estudiaban tecnicaturas, talleres y de pronto me preguntaban ¡Profe vienen descalzos los nenes! ¡No saben ni escribir sus nombres! Y ahí todo cambio, ya que se creó una situación verdadera de enseñanza. Que quiero decir con todo esto, me refiero a que una intervención clave es sacar a todos los chicos en algún momento de la escuela. Porque el pibe capta enseguida la estructura de la escuela, la lee y se da cuenta todo lo que sucede, sabe que puede hacer o no, como manejarse con las reglas, las calificaciones, todo. Y ceo que la hacen fácilmente hoy a la escuela, ya que ésta no los cuestiona, no les plantea cosas distintas, no los hace auto cuestionarse. El formato lo captan enseguida.

### ¿Y qué pansas de todo esto en relación al rol de la escuela?

Mira, creo que primeramente no creo que la escuela deba atender a todas las problemáticas, no es tan así. Es un gran dilema. Y segundo que creo que debe haber varios formatos de escuela, no todo se debe amoldar a un solo modelo, y pobre querida escuela, vapuleada, castigada, criticada, una institución sobrecargada de responsabilidades. Digo que no puede existir una escuela totalmente conforme a mi estilo de no tomar asistencia, que no presenta parciales, que no da apuntes... sería un caos. Lo que si quiero decir es que dentro de la misma escuela deberían existir diferentes estilos de los cuales el chico vaya enriqueciéndose.

Yo sobrevivo porque la estructura me sostiene. Ahora, yo suelo hablar con Leo (colega y amigo) y le pregunto qué pasaría si sucede esto en las escuelas y él que es optimista me dice que cambiaría para bien y creo que sí.

Y algo mas, yo siempre me replanteo, ¿Quién es un buen docente? Bueno, vamos hacer una cosa, vamos a dar clase en la plaza y que se arrimen los que crean que vos estás hablando o haciendo algo que les interese sin tomar lista o parcial, ni nada. Yo creo que a las personas interesantes, a los artistas o a los mismos docentes se los escucha porque hay contenido en lo que dice, si el ser no tiene contenido nadie te va atender.

Yo no se cuantos docentes se replantean si lo que están haciendo le esta sirviendo realmente al alumno, que se pegunten ¿Yo les estoy enseñando algo significativo? ¿Les queda algo cuando termina el año?

Siguiendo con esta cuestión de trasladar ciertos momentos de la escuela a la realidad social externa. Me gustaría preguntarte si soles buscar, en algún caso especial, el ejemplo como resolución o reflexión de una situación, o como posible manera de intervenir.

Bueno cuando se armó la asociación civil, es una asociación que se armó dentro de la escuela. ¿Pero por qué te lo cuento? La asociación civil me permito llevarlos a los chicos de campamentos, sacarlos por otras cosas, y no lo hago por la escuela ya que esta muchas veces me presenta muchas trabas.

Muchas veces he llevado gente de afuera al aula, personas que yo considero sujetos que me parece son importantes, o con alguna historia compleja, difícil por contar, historias de vida, y hago que les pregunten cosas, que se interiorizaren y creo que suelen aparecer cosas muy lindas, se aprende mucho, o por lo menos aprenden cosas distintas. Cuando aparece lo distinto aparecen las inquietudes. Considero que el pibe

se cansa de ver tu cara, tu forma de hablar, de dar clases, más si no le planteas cosas diferentes. Veo que ellos se encuentran tranquilos en ese rol pasivo y que el docente sea quien enseñe; entonces cuando le toca ser protagonista se enojan, no quieren, molestan. Si llevas algo para que ellos lean muy pocos lo hacen, y los que lo hacen no saben contártelo, es muy difícil.

Bueno Emiliano, llegando al final me gustaría que tengas esa libertad de poder contar algo que creas resulte interesante en relación a lo que venimos hablando o bien haya quedado sin traer a la conversación, o quieras incorporar.

Primero agradecerte. Segundo soy un tipo que ha estudiado pero por lo general me cuenta llevarlo a palabras justas y precisas no por ignorarlas sino por una cuestión de precisión o será por mi forma de ser.

Yo por ahí, pensándolo, y es lo que le suelo decir a mis alumnos. Uno como docente tiene una, dos o a lo sumo tres esencias que te caracterizan, y que nosotros obramos a través de ella. Si uno las descubre cuales son, después los medios para transmitirlos son infinitas; creo que el docente de vocación realmente lo que enseña es como vive, no creo que haya otras cosas. Y tengo como comprobarlo ya que siempre lo estoy experimentando.

A veces pregunto que se acuerdan del secundario y veo que nadie se acuerda de las células y sus partes, se acuerdan del profe de cívica que venía vestido con un saco y contaba chistes y había otro malhumorado... y en realidad es porque siempre te acordas de la existencias del ser que tenes en frente, pocas veces del contenido. Por eso sostengo que uno enseña lo que vive y uno tienen pocas esencias como te dije, ya que somos seres limitados. Las más si me las preguntas son el "amor a la vida y la creatividad", esos dos pilares son lo único que sostienen mi carrera docente, es lo único que te enseñó; a través del juego, de una charla, de pintar... y eso es lo poco que yo puedo dar, otros tendrán otras esencias. Esas que te nombre hacen del sentido de mis clases.

Es un gran trabajo de introspección que se debe hacer, el docente crítico se piensa, (re)piensa, se siente y no se si decir se (re)siente todo el tiempo, o sea es así.

#### Entrevista realizada al profesor Pablo Andrés Candia:

Pablo... Podrías comentarme como fueron tus comienzos dentro de la educación física, tu formación, desempeño laboral, donde te encontras trabajando hoy.

Comencé y quise estudiar EF porque me gustaba desde la secundaria y a medida que fui entrando al profesorado me di cuenta de lo que me gustaba de la EF enseguida lo comencé a criticar, digamos a mí me gustaba ir, hacer deportes, ganar y todas esas cosas, juntarme con mis compañeros y demás. Y de repente me encontré con el gusto por otras cosas de la EF que eran mucho más interesantes que ejercer deportes, aprender sus técnicas, sus métodos y estrategias.

Ya dentro del profesorado (FODEUM de Adrogué), comencé a interiorizarme y me recibí en el 2005 y enseguida comencé a trabajar en el jardín, lugar que jamás hubiera pensado que me gustara a pesar que ya había trabajado en otros ámbitos, es más me pareció muy difícil en mis comienzos, desafiante. En cambio con chicos más grandes me pasaba que me resultaba más fácil detectar lo que estaban necesitando, y con los chicos no es así, demandan muchísima atención y energías de mi parte; por lo que todo eso me fue atrapando y hoy en día mi mayor carga esta puesta en nivel inicial, si bien es una de las cosas que más me cansa, es una de las que más disfruto.

¿Cómo pensás la EF, como la interpretás, cómo se las explicarías a un alumno?

Me parece que la EF debería ser un espacio donde cada persona tenga la posibilidad de encontrarse con otros para desarrollarse y poder encontrarse con su corporeidad, su propia persona, pienso que no solo va por desarrollar aptitudes exclusivamente físicas o motoras; creo que sirve para desarrollar cosas mucho más amplias. Es una disciplina donde se pueden desarrollar diferentes áreas en relación a la persona, al ser en su totalidad mientras se encuentra con otras.

Me pasa que suelen decirme los chicos que si yo suelo atender todos los deseos y necesidades y paralelamente no soy partidario de lo exclusivamente deportivo, puede suceder que me demandar trabajar con deportes, entonces es ahí cuando intento que ellos mismos logren encontrar una crítica a este deporte espectáculo, poder lograr que vean otras variables en relación a el. No quita que hagamos deportes si surge como iniciativa de los chicos, pero seguramente estemos haciendo otro tipo de deporte, desde otra perspectiva. Igualmente no son muchas las oportunidades en las que me lo plantean, una vez que entienden que dentro de las clases de EF se pueden vivenciar otras cosas, hacen otro tipo de actividades y la disfrutan mucho, se apropian de ese espacio y hasta hacen cosas que uno no las espera.

Suele pasar que se enganchan con algo en especial y un día aparece alguno con otra cosa como un freezbie (disco para arrojar al aire) y rompe con lo que veníamos haciendo; creo que desde esta mirada se pueden aprender y vivir otras cosas, de hecho siempre suele estar la pelota de futbol o básquet y aun así cuando aparece algún elemento nuevo automáticamente se vuelcan a el. Hacemos malabares, paletas, nos colgamos de cosas, obras de teatro e infinidad de cosas que van surgiendo.

#### ¿Qué lugar e importancia ocupa lo lúdico en tus clases?

Realmente mucha importancia le doy. No te diría que sucede permanentemente porque pasan otras cosas también. Pero aparece mucho el juego y los alumnos disfrutan de llevarlos adelante, pero creo que me cuesta exponer un juego o proponer uno, estoy pensando mis clases y claramente no lo hago. Generalmente aparecen o surgen en algún momento de la clase, como algún juego tradicional que traen de la casa o porque en algún momento lo hayan jugado, también puedo comenzar a jugarlo yo y se involucran, hay veces que funciona, otras no; pero nunca lo llevo planificado al juego. Excepto que enseñar ese juego sea mi objetivo, que pocas veces pasa, pero en general no lo utilizo como una estrategia para otra cosa, o por hacer juegos meramente.

#### ¿Y qué pansás que desarrollan cuando están jugando? Respetando esto de que pocas veces propones vos un juego.

Es muy difícil explicarlo, pero si lo hacen por ellos mismos, creo que esto de encontrarse con los otros es una de las cosas más importantes, también los conflictos que aparecen dentro del juego y tratamos de resolver, como ellos también solo lo resuelven, esto de ponerse de acuerdo con el otro, la creación de las reglas y el sentido del juego mismo que ellos arman. Suelo intervenir cuando un juego pare dejar ciertas cosas, pero en realidad están dejando otras que no me parecen tan significativas. Pero repito, creo que el encuentro con los otros es lo más importante, es por eso que hay que estar atento a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro, entre otras, siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos, pensar en la manera de estar jugando.

Ya que me has dado el pié. ¿Me podrías decir en qué momentos intervenís, o como lo haces, desde qué forma de ver la intervención, o por qué sentís que en ocasiones si debes intervenir y en otras no?

Generalmente en las clases que llevamos adelante hay muchas situaciones que se dan de manera simultánea, entonces partiendo de ese lugar las intervenciones las voy decidiendo a medida de que voy viendo que es lo que va apareciendo. Haber, donde siento que debo o no intervenir en primera instancia si noto que hay algún tipo de violencia no dudo en hacerlo y no me genera ningún ruido, otra razón me pasa cuando veo desde afuera que están jugando pero en realidad lo están haciendo de tal manera que se encuentran perjudicando a un tercero o el modo de jugar no es el genuino o que a mi ver no es demasiado pedagógico por así llamarle.

### ¿Soles no intervenir como intervención?

En realidad siento que cada vez que intervengo hago más “macana”. Intervengo por ejemplo, cuando veo que hay problemas, conflictos entre ellos, ahí intervengo. Si pienso y creo, porque a veces me equivoco, que es necesaria mi intervención lo hago, para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan de manera autónoma. Siempre dudo de si intervenir o no, ya que generalmente cuando intervenimos como docentes el problema lo solucionamos nosotros, no dejamos quizás que ellos puedan aprender a resolverlo por si solos u otras veces intervenimos antes de que esos conflictos se produzcan y si no se producen esos conflictos ellos tampoco quizás tengan la posibilidad de aprender a construir herramientas para poder resolverlos, entonces esta duda de si intervenir o no siempre me hace ruido, cuando hay conflicto y cuando no lo hay. A veces están jugando y tengo ganas de intervenir porque me parece que va a ser más divertido o se van a encontrar mas y si intervengo, pongo alguna regla, me pongo a jugar o propongo algo y me doy cuenta que después de haberlo hecho le pifie y cada uno se va hacer otra cosa, a otro lugar; entonces cada vez dudo mas si intervenir o no.

Si te tengo que nombrar como intervengo son esas maneras, en esos momentos, generalmente cuando hay conflicto o cuando considero que mi intervención va a ser valiosa para que el juego se enriquezca, para que ellos desarrollen cosas, para desterrar momentos de desigualdad, de abuso del poder, o cuando los chicos se ponen en función del juego quizás también para revertir eso y poner al juego en función de los deseos y necesidades de los pibes.

### Quiero que me cuentes como es eso de “no intervenir”. ¿Cuál es tu rol, cómo lo haces, qué sentís por dentro de ti?

Es raro, no hay que interpretarlo como que me voy de la clase a tomar unos mates, ni mucho menos. Estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando ellos me necesitan, a veces voy caminando cerca de estas situaciones que suceden de manera simultánea dentro de las clases y el chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo, muchas veces me siento al lado de ellos para ver que están haciendo, suelo pedir permiso para ponerme a jugar con ellos, salgo de esa situación y vuelvo a caminar por la clase. Estoy todo el tiempo mirando a ver que pasa, que acontece, si surgen situaciones donde deba intervenir o no. De a fuera pareciera que vigilo, pero no es así, estoy ahí parado y caminando, dispuesto para los chicos mientras juegan y dispuesto a brindarles lo que ellos crean, ya que a veces me piden diferentes cosas para que los ayude, entre muchas más. Es esto creo, mirar, observar y estar disponible para los chicos todo el tiempo para intercambiar cosas, escucharlos, saber que les gusta, saber identificar que cosas les resultan difíciles, placenteras o atractivas, con quienes juegan, las razones por las que juegan con algunos compañeros y otros no, estar atento verdaderamente a todo.

### Si se presenta la ocasión, delegas u ofreces la posibilidad de que algún niño le pueda enseñar a alguien o a varios lo que esta jugando y no lo haces vos propiamente.

Por ejemplo, quizás haya un grupo que este jugando a determinado juego y hay un integrante que me parece que debería ponerme a pensar junto a él en la forma en la cual esta jugando, a lo mejor lo venía haciendo de manera agresiva, despectiva, insultando, enojándose con los demás y lo llamo, me pongo a reflexionar con él de la forma que lo esta haciendo, porque, las razones por las cuales lo estaba haciendo y quizás de esa manera en la cual estaba jugando en realidad era porque el juego que estaban llevando adelante implica que jueguen de esa manera. Por ejemplo, el fútbol, si el objetivo es meterle el gol al otro sin importar lo que esta pasando y hay alguno que se lastima y se cae, generalmente los chicos van y se fijan que pasa y hay otro que se enoja y recrimina de porque se tiro al piso; bueno en ese momento me acerco y le pregunto si le parece que este bien que él pretenda seguir jugando cuando un compañero se encuentra golpeado. Y quizás empiezo a guiarlo de que haya algo más importante dentro de ese juego y llegamos a ponernos de acuerdo en alguna regla y le pido que se las comente a sus compañeros, entonces este chico va y propone lo que acabábamos de construir entre ambos.

Muchas veces alguien se me acerca a proponerme un juego y nos ponemos a jugar juntos y le propongo de que invite a otros y si esa construcción propia de éste alumno llega a incluir a otros les termina enseñándoles lo que el mismo elaboró. Otras veces le o les pido permiso para compartirlo con el resto y cuando arranco llamo algunos más y luego me alejo para que pueda ser él mismo quien termine de enseñarles el juego.

Es algo que suelo hacer, esto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que disfrutan de este rol, va no es el rol, no es que enseñen puramente, sino mas bien es que ellos comparten, creo que es esa la función, la de compartir y la de volver a construir un juego o situación ya que a medida que este chico o grupo de chicos lo van explicando, el otro lo va internalizando de manera distinta y se va modificando, entonces aparece una nueva construcción. Pero a pesar de esto no es mi objetivo que un chico enseñe, no lo miro por ese lado, puede asar y no freno esa posibilidad, pero si habilito el compartir con el resto que a veces suele ser aceptado y a veces no. Pero jamás obligo a que el reto haga lo que un alumno supo desarrollar, aunque sea muy bueno, porque puede no gustarle a todos; lo que si hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó.

¿Creés en que haya alguna propuesta, o único juego que involucre a todos los intereses de los chicos? ¿Creés en eso?

Es muy difícil, o quizás yo no lo logro hacer, creo que en realidad tampoco me interesa. Me resultaría muy difícil pensar una situación que involucre todo un grupo que voluntariamente se haya comprometido con esa situación y pueda llevar a cabo acciones que le permitan desarrollarse corporal y motrizmente, me resulta muy difícil de pensarlo. Si de hacerlo de manera “obligada” seguramente si se pueda, pero no creo que yo los obligue, va en contra de mis principios.

¿Solés jugar con ellos?

Si. “Juego de verdad”. Como te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbre a pedirlo ¡Che, puedo jugar! Ya que a veces como adultos nos metemos en un juego pensando que el sentido del juego va por un lugar y en realidad va por otro y terminamos haciendo macana. Entonces siempre pido permiso, pregunto como se juega, y ahí directamente me involucro como un jugador más y acepto las reglas y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto y si se genera un conflicto lo solucionamos entre todos y vemos que pasa. Si juego lo hago como uno más, no me meto a jugar con otras intenciones, si suelo pensarlo antes y cuando entro lo hago como un jugador y si siento que debo salir también lo hago y me corro del rol

de jugador para volver a mirar desde afuera, reflexionar sobre lo que está pasando y estar disponible para el resto de los alumnos. Si hay muchos espacios de juego, si se están construyendo varios espacios de situaciones lúdicas y yo me pongo a jugar con alguien, dejo de estar disponible para el resto. Son pequeños momentos donde estoy jugando verdaderamente, estoy con ese grupito o alumno jugando y de algún modo pierdo la atención inevitablemente en el resto, si bien trato de estar atento todo el tiempo. Y aun más, aunque este sin jugar, por las características de la clase no puedo estar cien por ciento (100%) con cada uno de ellos, es prácticamente imposible.

### ¿Y si se te acerca algún niño o grupo y te invita a vos a jugar?

Si, también. De hecho es de algunas cosas que evalúo en el momento de mirar a los chicos es si les gusta y disfrutan esto de compartir lo que van construyendo con los demás, entonces si me invitan acepto claro.

También hay nenes que en su vida me han invitado a jugar con ellos y está bueno que sea así, que puedan elegir con quien jugar y los que me preguntan, que por lo general se repiten y noto que no pueden compartir con el resto y que con el único que lo hacen es conmigo, es algo que me hace ruido, pienso que se está perdiendo de la posibilidad de jugar con otros y se está haciendo dependiente de mi presencia para poder jugar. Ahí si creo que le estoy enseñando algo cuando le digo que yo no tengo ganas de jugar, porque jugar tiene que ser voluntario, uno tienen que tener deseos de jugar y el otro tiene que comprender que el compañero a veces tienen ganas de jugar, otras no y que eso está bien, de eso se trata, es una elección. Ellos lo entienden muy fácil, lo que a veces les cuesta es esto de “no tengo ganas de jugar ahora”, ya que ellos tienen ganas de jugar casi permanentemente, pero no se lo toman como algo personal, o como que estoy enojado, solamente los hago reflexionar haber si comienzan a entender de que necesitan a otro con quien jugar y que yo no soy el único con quien pueden hacerlo, y lo hacen; ese nene que solía preguntarme por si quería jugar deja de hacerlo o lo hace mucho menos y en algún momento se encuentra con el resto de sus compañeros.

A veces, también hay chicos que les gusta jugar solos, y no creo que este mal tampoco, solo veo que se está perdiendo esa posibilidad de estar con otro y ahí es cuando intervengo; entonces ahí si me ofrezco a jugar con él para que ese primer encuentro pueda ser conmigo, nos ponemos a jugar juntos y quizás ahí se abre la posibilidad de que se empiece a dar cuenta de que es divertido jugar con otro y que es mucho más rico.

### En ocasiones. ¿Sos de jugar solo?

Si, y lo hago generalmente con intenciones de que otro se sume a mi juego, sin proponerle, sin obligación de que jueguen, agarro y me pongo a jugar entre ellos como por ejemplo con un barril y me pongo a hacer ese juego con la intención de que otro se sume, considero que como ese espacio también es mío, así como es el de ellos también, entonces cuando encuentro algo divertido por hacer y verdaderamente se pueda jugar quizás se lo enseño alguno y nos ponemos a jugar, a veces solo es divertido para mi nada más, otras veces le gusta a alguien más. Pero si suelo dejar pasar un tiempo mientras estoy jugando y si nadie se prende comienzo a invitar, o me pongo a hacer otras cosas o bien sigo estando disponible para el resto. No se si llego a jugar pero si comienzo a construir y pensar el jugar ya que creo que implica muchas más cuestiones más que ponerse a realizar diferentes acciones motrices.

### ¿Y con los juegos tradicionales, populares qué te sucede? ¿Los utilizás?

Me pasan varias cosas. Si hablamos del nivel inicial es un poco más difícil de que aparezca el deporte, pero si aparecen este tipo de juegos tradicionales, en los más

grandes principalmente, los de cinco o cuatro años que han ido a fiestas ahí los adultos o aquellos que están llevando a cabo la animación les enseñan a llevar adelante el “pato ñato”, diferentes juegos y me pasa lo mismo que con el deporte. Me suelen decir, ¡Queremos jugar al pato ñato! Es ahí cuando les pido que me lo cuenten y generalmente critico determinadas cuestiones de algunos juegos tradicionales. Enseguida trato de hacerlos pensar en ese juego, en algunos aspectos negativos, entonces comenzamos a buscarles variantes, jugarlo de otra manera, a sentirlo diferente al juego, a buscarle el sentido, permanentemente estamos reflexionando sobre lo que hacemos ya sea un juego tradicional o con cualquier otra cosa que hayamos construido. Pero te digo, si aparecen los jugamos, no tengo problemas, a veces propongo algún juego tradicional que ellos no hayan traído y siempre reflexionamos acerca de ello porque creo que es un espacio que se ha perdido. Nosotros cuando éramos chicos jugábamos a la escondida, a la mancha, al elástico porque teníamos el espacio, hoy en día los chicos están encerrados y no son muchas las posibilidades de que puedan hacerlo o jugar en el barrio. Entonces creo que el espacio lo debe brindar la escuela de que puedan conocerlos y jugarlos, pero bueno si aparecen determinados juegos que puedan llegar a causar violencia, desigualdad, abuso del poder o que puedan construir determinadas cuestiones que impliquen que el jugar signifique molestar al otro, cargar al otro y de no respetar al otro, bueno lo vamos a criticar y repensar de que el jugar no va por ese lado, que la vida misma no es así. Siempre intento de frenar esas cosas y hacerlos reflexionar, creo yo que es una buena herramienta para construir nuevos juegos, nuevos sentidos del jugar y permite ir generando cosas en los chicos que sirven.

Recién me hablabas de que reflexionabas con los chicos. Quería preguntarte si hay algún momento puntual para hacerlo. ¿Qué buscas a través de ella? ¿Qué pensás que les estas dejando a ellos? ¿Con qué intenciones lo haces?

Creo que comenzar a construir conciencia de que hay ciertas cosas que están naturalizadas que no deberían estarlo, empezar a escuchar al otro, hacer valer mis derechos y ser escuchado, ya por ese camino voy abriendo un espacio de aprendizaje, a criticar ciertas cosas que como te decía están naturalizadas y que no deben ser así, también creo que es el momento y el lugar donde ellos van aprendiendo hacer estas cosas. ¿Cuándo doy el momento y el lugar para reflexionar? Va cambiando, hay veces que en el momento mismo que esta pasando, lo hago cuando creo yo que debemos reflexionar, es casi impredecible. Hay veces que al final de las clases, al principio, va variando. Es algo que me pasa por dentro a mí, por eso es difícil de decir con precisión.

¿Y qué utilizas, preguntas, ejemplos? Ante cualquier episodio me refiero.

A veces reflexiono con un pequeño grupo, por ejemplo, si es así intento darme cuenta si todos fueron conscientes de la situación que paso. Entonces comienzo a indagar ¿Qué pasó? ¡Cuéntenme! Y a medida que vamos dialogando comienzo a ver si todo el mundo esta siendo consciente de lo que hablamos y si no lo fueron hacérselos saber que no ha sido muy satisfactorio lo pasado... ¿Está bien que agredamos al otro? ¿Está bien que nos riamos del otro? ¿Por qué? Y trato de involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto, aunque no haya habido, pero me refiero a cualquier otra cuestión negativa que pase dentro de juego y habilito ese espacio muchas veces y en realidad no para reflexionar sobre las reglas, pautas o normas institucionales; sino sobre las razones por las que existen todas ellas, si están bien o mal, creo que la reflexión va por ese camino.

Por ejemplo, “el que pega se va a sentar” (regla). No pregunto si esta bien pegar, reflexionamos sobre si esta regla anterior es adecuada, si esta bien o mal, buscamos alguna alternativa, buscamos las razones por las cuales alguien pego, y si el niño logra

ser consciente de lo que hizo, se arrepiente, pide perdón, que razón tiene que vaya a sentarse. ¡Ya es suficiente! Porque si mandamos a que se siente y no reflexionamos sobre lo que hizo el chico, no le damos lugar a esa toma de conciencia y siempre los hago partícipes a ellos, intento de que sean críticos sobre algunas cosas que deben saber para que están en realidad, y no solo en el juego, en otras cosas también. Muchas veces hay ciertas reglas que hacen que uno se ponga en función de ese juego y no nos deja jugar. Entonces les hago replantearse sobre ¡Para qué están ciertas reglas! ¿Están para qué? Y muchas veces terminamos pensando que se construyen para cortarnos la posibilidad de jugar verdaderamente, entonces las cambiamos. Ahora estamos haciendo un juego que en un comienzo era una especie de básquet con dos tachos en el salón, dos equipos y jugábamos a embocarla. Y a medida de que fuimos pensando y reflexionando de porque nos pegábamos, porque nos peleábamos, matábamos, para meter la pelota dentro del tacho, bueno ahora somos todos un equipo intentando meter la pelota dentro de un solo tacho y nos divierte hacernos pases rápidos y tirarla ahí dentro, y cambio todo a medida que fuimos pensando acerca de las reglas de ese básquet, que no eran necesarias para poder jugar, de hecho a veces coartaba la posibilidad de poder jugar. Estamos haciendo algo que no era jugar, era otra cosa, no se si ellos llegaban a tomar conciencia de eso, pero seguramente no era jugar, estaba dejando de ser divertido, estaba dejando que yo tenga respeto por el otro, no podían ponerse de acuerdo entre ellos, no se dejaba libertan en lo que cada uno tenía ganas de hacer, daba miedo el agarrar la pelota porque el otro podía venir y golpearme, no podía pegarle con el pié porque no se podía hacer; entonces bueno empezamos lentamente a jugar de manera verdadera a otra cosa, parecida a lo anterior, pero con otras intenciones. Creo que lo valioso de esos espacios de reflexión acerca de las normas, reglas, de cómo resolver los conflictos, enseñan y generan eso, no solo el juego, sino todo ese camino que fuimos atravesando para poder llegar a ponernos de acuerdo para jugar.

¿Solés dar razones optimistas, positivas para jugar de esa manera lúdica, recreativa y a su vez, exponés razones que vayan en contra de jugar de esa manera que nada tienen que ver con lo lúdico?

Si. Intento siempre hacerlo en segunda instancia. Intento que ellos lleguen a encontrar los fundamentos de porque jugar de determinada manera esta bueno y porque hacerlo de otra, no esta tan bueno. Si ellos no llegan arribar a esa conclusiones suelo decirlo, o si en otra ocasión creo que es necesario que ellos se vayan dando cuenta, sino les estoy dando siempre la solución y pierden la posibilidad de hacer conciencia ellos de lo que verdaderamente esta pasando. Sin embargo, a veces, como estrategia la creo válida decirles lo que esta bárbaro o no, por tal o cual cosa. Decirlo no significa obligarlos a que ellos la deban aceptar. Sino que para que no se estanque esta reflexión, por ejemplo, puedo decirles, “me parece que si jugamos y lo retamos o pegamos al otro cuando no siguió una regla eso esta mal, ya que lo lastimamos, le duele, no es la solución la violencia”, entre tantas cosas. Entonces es ahí donde aparece y se abre la discusión entre todos. Y si ocurriese que volviera a pasar, nuevamente tendremos que hacer la reflexión, e insistir a que jueguen genuinamente.

¿Y qué les decís a ellos de por qué es importante jugar de esta manera placentera, democrática, que no interesen otras cuestiones como la violencia, la competencia, el ganar o perder?

Es complejo y sencillo a la vez, y va variando. Hay ocasiones que simplemente es decirles... “che, juguemos de esta manera porque puedo llegar a lastimar al otro, porque si no nos aburrimos, debo respetar al otro, es mejor si nos escuchamos entre todos, si logro jugar con el otro”. Es mejor si escuchamos al otro, porque a lo mejor puede decir algo que resulte divertido o que va a ser bueno, además de que en algún

momento voy a ser yo quien quiera ser escuchado y también es lindo que a uno lo escuchen. También si no nos gusta jugar a lo que se está haciendo, existe la posibilidad de poder irnos a jugar otra cosa. Por ejemplo, si se están pegando entre ellos, muchas veces les digo que a ese tipo de cosas no voy a permitir y ahí si lo digo sin temor, “porque a mí no me gusta que me peguen, ni a nadie le gusta que le peguen, sentir dolor, o que nos lastimen”, y es muy importante que en la clase no pasen ese tipo de cosas, porque estamos para otras en realidad. En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar, y ese alguien es tanto el docente como los compañeros, vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y en realidad deberían ser todos, espacio donde yo tenga derecho a ser escuchado, y donde deba respetar al otro.

Anteriormente algo me comentabas... ¿Otorgás el espacio donde ellos debatan, consensuen, discutan algunas ideas sobre las reglas, algún aspecto del juego, sobre el modo en el cual vienen jugando? ¿Cómo haces para que se genere ese espacio?

Hay veces que me acerco mientras están jugando y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y quizás luego de algunas preguntas o comentario que me haya hecho ver que se generó el clima, me levanto y me pongo parte pero escuchándolos siempre, ya que me interesa lo que está pasando, pero bueno me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones y a veces no llegan a sus propias conclusiones, pero no importa, quizás haya que habilitar el espacio otra vez. A su vez, luego de un momento vuelvo a pasar y les pregunto que paso, como lo resolvieron, a que acuerdos llegaron. Otras veces al finalizar la clase charlamos sobre algún punto en particular, sobre algún conflicto, sobre alguna determinada manera de jugar que a mi modo de ver me parecieron que no estuvieron buenas o que no se deberían haber generado.

¿Buscas esa horizontalidad de dialogo, de escuchar, de relaciones de poder entre todos dentro de las clases?

Si claro. Más en esos momentos que te contaba.

Es más, si llega a pasar que no llegase haber esta horizontalidad de dialogo, si hay un chico que hace uso y abuso de su poder de decisión sobre los demás, claramente ese sería un punto a charlar y reflexionar entre todos. Y pasa a ser el tema a tratar más allá de que pudiésemos también haber estado reflexionando sobre alguna regla u otro tipo de conflicto en ese momento.

Por ejemplo, ¿Por qué Juancito es el que siempre decide que hacer o no? Pero no como un reto o castigo, en realidad para que también Juancito lo pueda pensar, hacerlo ver que también existen otros que puedan decidir o proponer. No siempre debe haber alguien que tenga que decidir por los demás y muchas veces estas cuestiones saben estar naturalizadas en los grupos... ¿Por qué siempre tienen que existir ese alguien que determine como se juega? ¿Por qué siempre el mismo? ¿Por qué debe haberlo? ¿Por qué no nos podemos poner de acuerdo? Y pasa a ser ese el punto de la charla y la discusión.

Aparte, quizás sea una característica mía, no me vuelve loco que estemos 10 minutos de la clase con cinco chicos hablando sobre un punto y me pasa, no me incomoda la idea de que en la clase los chicos tienen que estar haciendo diferentes acciones motrices. Haber, me parece tan importante este debate como lo segundo, entonces si la discusión venia por cierto lugar, que luego termino cambiando a otro, bueno pensamos como podemos solucionarlo y a veces también pensar el porqué paso, como podemos llegar a solucionar el conflicto en ese momento y como podrían solucionar futuras situaciones a partir de ahí. Creo que esa es la manera de solucionar

los problemas, el escuchar al otro, el hablar, ponernos de acuerdo, el aceptar que el otro quizás no esté de acuerdo conmigo, entre otras.

¿Solés utilizar ejemplos? Me refiero a la idea de resolver alguna situación. O transmitir algo.

Si, no siempre, pero quizás lo hago con procedimientos que han pasado anteriormente y que me sirven para traerlos a colación en ese momento. Les digo, (refiriéndose a los alumnos) ¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cual cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo? Suelo traer ejemplos, pero tampoco me gusta exponer demasiado a los chicos.

¿Podrías identificar sobre estas intromisiones que estuvimos hablando si hay alguna que ejerzas con mayor frecuencia?

En relación algún conflicto, discusión o problema que pudiese aparecer creo que este momento de las charlas para debatir, pensar y reflexionar es lo que utilizo más seguido. El pensar porque suceden los problemas, como vienen sucediendo las cosas y como estaría bueno que sucedan es algo que utilizo más que el resto.

Hablando con algunos de mis compañeros colegas y escuchando como utilizan el castigo, a contra cara de esto, creo que muchas veces llevo adelante la reflexión y la puesta en común sobre lo que va sucediendo y pensar como deberían ser las cosas para convivir mejor, esto del castigo no va. Y sí, creo que es lo que más utilizo cuando hay un conflicto, la reflexión, pensar y el ponerse de acuerdo. Trato ayudar a construir herramientas para que se construya un ser pensante, crítico y reflexivo. Como te decía antes, no solo es que muchas veces pensamos y reflexionamos sino que criticamos estas sanciones de las cuales te hablaba. Hay veces en el jardín que juegan las maestras y de repente sucede algo y manda a sentar a un nene por lo que hizo, ¡entonces no! ¡No es así! ¡Esto es otro lugar! En este espacio no solemos resolver así las cosas (refiriendo a la acción de la maestra). Llamo al nene y nos ponemos a pensar porque golpeó o hizo lo que hizo, si esta o no bueno lo que hizo, si esta bueno de que se vaya a sentar, y estos momentos de reflexión se dan permanentemente.

Y si no hay momentos de conflictos, mientras ellos juegan, como profe lo que más hago es estar observando, y estar atento a lo que esta pasando e intervenir jugando, esa es la manera, pidiendo permiso y metiéndome en los juegos y poder ver lo que esta pasando, evaluar, no en el sentido de calificar, sino en el sentido de comprender mejor lo que esta pasando ahí dentro y en cada uno de ellos, ya que a veces desde afuera no se llega a comprender.

Ya finalizando Pablo. Logras pensar alguna otra forma de intervenir que no hayamos nombrado o que quieras reforzar, o bien, algo que recuerdes de las anteriores y quieras comentar.

Algo que disfruto mucho es darme cuenta o sentir que el chico verdaderamente se siente dueño o participe de ese espacio y que cuando llega sabe que ese momento es especial que o es cualquier otro momento, sabe que va a estar bueno, que en ese momento de educación física van a pasar momentos que no pasan habitualmente, que es su momento y que si llegaran a pasar malos momentos como algún llanto, golpe, o si él mismo se equivoca, le sirve de aprendizaje y los pibes te miran y comprenden que la cosa es distinta en la clase de educación física, diferente a quizás una clase con la maestra, que si llegara a pasar lo mismo lo mandará a sentar al rincón. Entonces esto me hace pensar y da tranquilidad de que en algún pequeño aspecto le estoy acertando con mi manera de intervenir, me siento cómodo, o que la clase fue útil. Ya te digo, hay pibes que en muchas clases los saludo al principio y al final, pero que durante la clase

no tengo que hacer nada con ese pibe, a lo sumo una palabra o mirada, y por ahí pasan dos o tres clases en las que no hubo ningún tipo de intercambio, pero ambos sabemos que ante la necesidad voy a estar y él sabe que yo se que él esta también, eso me da mucha satisfacción, me hace sentir muy bien.

#### Entrevista realizada al profesor Juan Andrés Chan:

Para comenzar sería bueno que me cuentes la cantidad de años que estás en la profesión, ¿dónde te has desempeñado?, ¿dónde estás actualmente desempeñándote?

Actualmente trabajo en una escuela estatal desde que me vine a vivir al sur (Argentina) y se encuentra en Ñorquincó, a unos 100km del Bolsón, es un pueblo de aproximadamente 500 habitantes. Este año también estoy trabajando en una escuela a unos 30km del Bolsón y que también es una escuela multigrado. También estuve en otra escolita, más urbana, a unos 15 km del Bolsón, todas en nivel primario, así como en algún jardín también me ha tocado.

¿Dónde realizaste tu formación?

Estudí en el instituto FODEUM, en Adrogué, es un instituto privado.

¿El destino como te llevó hacer residencia en el sur?

Desde siempre vengo al sur, desde chico, y siempre quise vivir acá, me recibí, trabajé algunos años y luego me vine para acá. Básicamente siempre quise venir a vivir al sur de la Patagonia.

Continuando. Quisiera preguntarte, ¿Qué importancia tiene el juego en tus clases? ¿Qué espacio le designas y destinás?

Básicamente lo que hago y practico en relación al juego en mis clases es lo que la configura de manera total, la clases son puro juego. Hay algunos momentos en que hay reuniones y nos juntamos, donde charlamos dentro de la misma clase, reflexionamos, ente otras. En general, durante toda la clase hay juego, están todo el día jugando los chicos, son todas situaciones lúdicas, todo el tiempo se juega.

¿Facilitás el espacio para que ellos/as puedan decidir a que jugar?

Básicamente es eso, las propuestas de las clases se caracterizan por la disposición de los materiales, los cuales son muchos y variados y el espacio, y son ellos quienes deciden a que jugar. La consigna más importante es que jueguen libremente, que elijan a que jugar, donde, con quien, en que momento, prácticamente deciden todo. Yo no suelo programar actividades, rara vez. A lo mejor con los grupos mayores suelo hacerlo, o proponer alguna actividad en relación algún deporte que ellos designen o según el material que haya disponible. Pero en general no propongo actividades al menos que haya un consenso e interés por parte de todos los chicos.

¿Solés intervenir reiteradas veces por alguna cuestión o dejás que fluya libremente el juego?

En realidad lo que sucede cuando les propongo la consigna de la cual te hablaba. Ellos agarran, van y eligen los materiales, el lugar y a que jugar; es entonces cuando

yo me predispongo a colaborar, o sea para el armado de alguna situación, como colgar una soga, poner algún material, armar algún escenario que requiere de ayuda y después de que veo que el juego va desarrollándose intento estar atento y ver donde puedo colocarme para favorecerlo, meterme ya sea jugando con ellos, ayudar algún niño que no sabe que hacer o no encuentra un lugar o compañero para jugar, en general estoy todo el tiempo atento y me involucro en la dinámica de la clase, voy saltando de una situación lúdica a otra, motivando, ayudando, resolviendo algún conflicto, estando disponible para todo lo que se requiera, preguntando para saber lo que están haciendo, estoy activo en todo momento, voy atendiendo los distintos intereses, metiéndome en todos lados, viendo lo que va aconteciendo en general en cada sector.

### ¿Solés apartarte de la situación a modo de corrimiento para dejar jugar?

Si, básicamente estoy atento en todo momento y si veo que no es necesario que me meta no lo hago en toda la clase. Y si los chicos generan una situación lúdica y juegan durante toda la clase sin problemas y de la forma que supongo como adecuada no intervengo, es más, con algunos muchas veces ni hablo. Generalmente mi intervención esta dada en la situación donde algún chico o varios no saben que hacer, a que jugar o están desmotivados por alguna situación. Yo me considero como uno más en ese sentido a la hora de jugar, quizás con algún saber más, por eso es que me animo a meterme y proponer cosas, en ese momento solo pienso en que todos estén ocupados en algo y te repito, hay chicos con los cuales no necesito ni hablar, menos meterme.

### ¿Decidís no intervenir en el sentido de reconocer que hay un potencial en ellos o bien para dar auténtico protagonismo al jugador?

No se si lo pienso siempre de esa manera, creo que en algún momento si lo pensé y ahora es automático, considero que cuando un niño esta jugando aprende un montones de cosas y por eso no tiene demasiado sentido que me este metiendo reiteradas veces. Obviamente que si veo algo que no es demasiado bueno para la ocasión o amerita algún conflicto o bien a lo que están jugando resulta peligroso, si intervengo. Generalmente intervengo y salgo, no me quedo en la situación mucho tiempo, intervengo preguntando, cuestionando que es lo que están haciendo o lo que esta pasando y luego me retiro, no me quedo. Al principio no pensaba tanto mis maneras de intervenir, pero ahora con más experiencia he llegado a pensar que cuanto más lo hago más embrollos provocho, será que entorpecemos la situación o la desvirtuamos seguramente.

### ¿Y cuando elegís intervenir, habilitás a que un niño o grupo invite o enseñe a otro/s a jugar?

Hay una cosa que se emparenta con esto que decís, algo que si suelo hacer es ponerme a jugar con alguien, invitar o muchas veces recibo invitaciones por parte de ellos y me pongo un rato jugar, generamos algo o bien algo que conocemos, ya que pasado los años muchas situaciones lúdicas se va repitiendo. Pero cuando veo que alguien nos mira de afuera e intuyo que tiene ganas de meterse a jugar, automáticamente lo incorporo al juego y me retiro, es ahí cuando suelo dejar algún encargado de que le explique al nuevo integrante de que se trata el juego y ellos se quedan jugando juntos. Nunca paro la clase para que alguien cuente a otro sobre lo que esta haciendo, me parece que es algo que se da medio automático, normalmente. Un grupo esta jugando y otro se incorpora generalmente ya que los estuvo observando y conoce las reglas o bien ya ha jugado antes, hasta sin mi autorización ellos solos le explican a otro de que se trata lo que han generado.

Muchas veces suelo apartarme de la clase para mirar lo que ocurre y claramente eso que anteriormente te conté sucede todo el tiempo, te diría que en cada clase, es muy natural, entre ellos organizan y se explican todo lo referido al juego, así como incorporan a otros. Muchas veces trato de que esa nueva persona que entra al juego tome algo de voz propia y protagonismo, y que no sean los otros quienes manipulen a su gusto la situación por creerse dueños del juego.

Directamente la dinámica de la clase, la propuesta en relación a que los chicos sean quienes elijan a que jugar, con quienes, en que momento y lugar; creo que por ahí pasa la idea de la voz y el protagonismo que asumen los chicos en las clases, sobre la libertad y la autonomía de poder elegir y ejercer su derecho a jugar, ese es el aprendizaje que generan estos espacios. Después esto de cómo se relacionan con los demás lo manejan ellos, yo estoy atento para que no haya autoritarismo, situaciones de riesgo, violencia y ese tipo de cosas, el resto lo hacen de manera autónoma ellos.

Otra cosa que suelo pensar en relación a lo que venimos hablando es que me parece que la intervención es previa, la intervención tiene que ver con la propuesta, esa es la intervención más importante y es un poco indirecta no es tan directiva, o sea, entiendo a la propuesta inicial como una intervención, el resto como te decía lo generan ellos. Y esto hace que ellos vayan configurando la clase, incorporan con el correr de las clases esta dinámica. Si bien existe contenido, hay aprendizajes, intervenciones docentes, ellos son libres de poder elegir todo el tiempo, pueden contar a que están jugando, relacionarse enteramente, tomar decisiones. “El juego es libre, de lo contrario, no hay juego”, eso pienso.

Quiero que me cuentes de que se trata introducirse en el juego como un jugador más, pero no cualquier jugador, sino aquél que sabe jugar de un modo lúdico. ¿Cómo lo hacés? ¿Cómo lo pensás? ¿En qué situaciones?

Si creo que una de las tantas características que se me ocurren en este momento pensando en lo que decís, creo que aquél que logra generar instancias de confianza, placer y divertimento genuino dentro de una propuesta donde los chicos puedan elegir, que sepan que el adulto está para ayudarlos, que crean en vos, te consideren uno más; creo que en ese contexto de confianza y disfrute por lo que se está llevando a cabo es lo que provoca que me inviten a jugar o bien acepten ellos alguna propuesta mía, muchas veces también sucede que me pongo a jugar solo, me ha pasado con grupos que son muy autónomos el tener que elaborar una situación para jugar solo y donde se han acercado para jugar conmigo sin invitación previa. No sé si llamarme jugador experto o no, creo que todos lo somos, aunque yo como profesor pueda tener algún saber más, creo mucho en ellos, en sus capacidades, solamente en los momentos que te conté antes me llevan a pensarme como un jugador diferente a la hora de intervenir, de impartir valores y contenidos. Creo que una de mis características salientes es la de estar todo el tiempo activo y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea, hay veces que puede surgir algún conflicto, o alguna manera de jugar que no me parece la adecuada, una regla u otra cosa en relación a la clase, pero en general poco intervengo como experto, si estoy siempre dispuesto a resolver determinadas cosas, como te decía la dinámica de la clase me lleva a casi no tener que intervenir.

¿Proponés sin ánimos de imposición jugar a algo en especial?

Poco. Imponiendo nunca. Cuando hay pequeños grupos y varias situaciones lúdicas al mismo tiempo casi que no tengo nada por proponer al menos que ande algún niño sin saber que hacer como te comenté, entonces es ahí cuando puedo invitarlo a jugar a las paletas o facilitarle algún material, pero no más que eso. Y es más, muchos me dicen que no ante mi propuesta, se van para otro lado o hacen otra cosa diferente. Nunca, jamás les impongo algo. Si suelo tratar de sacarlos, me ha pasado, de alguna

situación lúdica que haya visto que se viene repitiendo muchas veces durante las clases, entonces trato de que hagan otra cosa diferente, para no caer siempre en lo mismo. O por ejemplo, no saco el material ese día o con ese mismo material trato de que hagan algo diferente.

Un ejemplo claro puede ser con los mas chiquitos. En la clase suelo tener muchas cajas y ellos las agarran y por lo general arman un casita, se ponen a jugar a algo simbólico, entonces llego tomo algunas cajas y armo una especie de montaña la cual deben voltear con algún otro elemento, o llevo ese material para algún otro sector, pero intervengo en el sentido de no imponer nada y tampoco es que lo deban hacer, sino que lo hago para cambiar lo que venía pasando reiteradas veces, es más, de igual manera hay chicos que siguen haciendo lo que venían jugando antes de que meta. Hay veces en que pienso que estaría bueno no jugar siempre a lo mismo y por eso lo hago, pero llego a pensar que muchas veces hago un bien y otras no tanto ya que no debería entrometerme. Pero por lo general los chicos solos varían mucho las propuestas, el único juego que suele aparecer y que trato de cambiar algunas veces es el fútbol, pero no porque tenga algo en especial con el, sino para diversificar la propuesta. Pero siempre la propuesta es invitando, jamás es obligando a nada, cuando vos obligas la propuesta no es transparente, no es real.

Si tuvieses que caracterizar a ese jugador experto. ¿Cómo sería su labor? ¿Qué atributos lo identifican?, ¿Por qué se lo denomina de ese modo? Podes definirlo con palabras, con ejemplos...

Creo que fundamentalmente ese jugador es uno más, lo llevo naturalizado. Entonces cuando propongo algo en donde los chicos eligen un juego o alguna situación para jugar yo siempre soy un jugador más, dispuesto a todo te diría, sin dejar de mirar a los chicos como alumnos por supuesto, pero juego como uno más y trato siempre de motivar y alentar a que hagan algo todos. Puede ser que una de sus características más importantes sea la de ser un motivador, un inspirador, alguien que estimula el juego. Creo que también es divertido jugar conmigo ya que soy bastante hábil motrizmente y siempre dejo que el otro sea protagonista y se sienta valorado cuando juega conmigo. Una característica que se me ocurre es que siempre busco la forma de darle continuidad al juego cuando siento que se va desvaneciendo la situación, otra fundamental es el modo lúdico de jugar que siempre trato de respetar y que es elegido y aceptado por todos. Sea cual sea el juego yo adhiero a ese modo de jugarlo y sobre todo respetar el interés y los deseos de los otros. Después lo que sucede dentro del juego es cambiante, puedo intervenir desde dar un consejo, hasta enseñar alguna técnica de cómo pegarle a una pelota con una paleta, dar alguna indicación para mejorar algo. También siempre tengo muy en cuenta la disposición espacial de la clase, el respeto por el lugar y los materiales que están utilizando lo demás. Pero sobre todo una problemática que veo de los chicos cuando van creciendo, es que dejan esas ganas de hacer algo para jugar, es por eso que la característica de motivador es clave, más en edades avanzadas, a lo mejor porque tendrán otros intereses. Pero generar interés por el juego es mi tarea. Claro que dentro de los grupos también existen jugadores expertos que contribuyen a lo mismo, no soy el único, hay muchos. Fundamentalmente si los dejas jugar logran ser expertos, de otro modo, sino los dejas jugar, jamás podrán llegar a serlo.

Si tuvieras que dar algún fundamento o explicación sobre la importancia de jugar de ese modo y no de otro. ¿Qué le dirías a un chico, colega u otra persona? ¿Dónde recae la importancia?

Me parece que siempre pienso las cosas desde la definición del modo lúdico de Pavía (especialista relacionado con la temática del juego y el jugar) donde en realidad ese modo lúdico existe realmente si lo hacemos como una elección propia, creo que desde

ese lugar se desprenden muchas cosas que tienen que ver con algo muy natural, sabiendo que cuando haces algo elegido por placer, porque te gusta realmente hacerlo y te hace sentir bien, más lo perfeccionas y mejor lo haces, y no solo pensándolo desde lo motriz, sino desde algo más general que sería lo que va por dentro también, la corporeidad básicamente, algo muy apegado a la forma de relacionarse, a los vínculos, el desarrollo de capacidades ocultas, la resolución rápida de conflictos, el dialogo. Definitivamente cuando alguien hace algo convencido y con interés es cuando más se aprende. Si pensara en lo motriz lo cual emparenta con la educación física, creo que ese modo de practicarla es el más adecuado, no digo el mejor, pero lo veo que se acerca mucho a lo que para mi ver es educar desde lo corporal. Estoy convencido después de los años que desde esa perspectiva los chicos se convierten en buenos jugadores y mejores personas sobre todo. Creo que otras formas de enseñanza no logran lo mismo, por lo menos no las utilizo, creo y me da la sensación de que todo vienen muy armado, empaquetado, poco real, creo que por eso muchos chicos no descubren el placer por jugar y esto lo puedo llevar a otras áreas relacionadas al aula, como leer, hacer matemáticas. Uno debería partir desde este lugar para mejorar otras cosas y sobre todo en la niñez, donde las cuestiones que tienen que ver con el compromiso, las obligaciones y deberes todavía no aparecen tan estrictamente, entonces no debemos caer en lo mismo, el educar pasa por otras formas además de las tradicionales conocidas, debemos dejar que el alumno elabore sus propios caminos, si le damos todo no habremos logrado mucho. Educar para la libertad, impartir democracia y educación es reconocer al ser como alguien capaz, entonces cuando estoy en mis espacios con los chicos realmente me convengo de que lo que estoy haciendo es bueno para ellos, en ese espacio ellos son muy libres de elegir siempre. Ideológicamente hace bastante me siento convencido y con confianza de que mi trabajo lo hago en esta línea y entonces no me arrepiento de ciertas cosas, se que hay mucha cosa buena detrás de todo esto y los chicos lo entienden, sino no estaría con ellos. Me parece que cuando uno esta sólido ideológicamente sobre que tipo de educación lleva adelante es un camino de ida, podemos cambiar algunas cosas, cuestionarnos otras, pero me da mucho placer y satisfacción lo que hago, hasta suelo sentir que realmente no soy un profesor durante la clase cuando estoy jugando, que soy uno más. Es en ese punto en donde uno encuentra la tranquilidad en lo que hace.

Si aparece algún indicio de puntuación durante el juego, discriminación, alguna palabra que denote competencia, violencia que cualquier tipo. ¿Qué haces ante esas situaciones? ¿Cómo las abordás?

En general lo que intento hacer, con lo que más estoy de acuerdo, es utilizar ese emergente y ponerlo al servicio de la reflexión y la discusión por parte de todos, debo decir que muchas veces puede ser que intervenga de manera indebida, en general intento reflexionar sobre el conflicto de manera grupal o intento en otras impartir justicia o ponga en juego mi punto de vista, creo que en general siempre llevo a la reflexión, a la toma de conciencia, sea grupal, individual o con los que involucra el conflicto. Durante la reflexión trato de que el niño o el grupo lo resuelva solo, lo único que trato es que el debate se genere para resolver ese conflicto, si es que hay una resolución rápida, muchas veces lleva tiempo limar ese conflicto, ya sea por discriminación, competencia. Son cosas que creo no se resuelven con una charla, si uno las tiene en claro se van resolviendo a lo largo del tiempo, es un proceso largo, como te decía sobre todo busco la reflexión constante, claro que a veces es posible, otras no. Trabajo en un lugar donde el diálogo no es algo común, es una zona rural y el ejercicio de dialogar y reflexionar hay que trabajarlo a diario. Por suerte en esta escuela hay un gran avance, vengo laburando mucho con eso desde hace 5 años, ya están un poco acostumbrados. Hay veces que intervengo para poner cierto orden, por así decirlo, y doy mi punto de vista, pero depende mucho de mi estado de ánimo y

como se de la situación, pero en particular siempre llevo al diálogo y la reflexión, eso intento cada vez que ocurre un episodio de estas características; y trato de ser lo menos arbitrario posible.

En este mismo sentido... ¿Cómo habilitás al armado de ese debate grupal entre los niños? ¿Cómo lo haces? ¿En qué casos y momentos de la clase?

Yo creo que hay que brindarles los espacios. Por ejemplo yo suelo reflexionar al final de las clases, no siempre, pero cuando lo hacemos charlamos juntos en como fue que se dieron y resolvieron los conflictos y demás. En general soy de tomar las partes involucradas en el conflicto y charlamos juntos, si es uno solo lo hacemos ambos, otras suele darse entre algunos mas. Trato de terminar las clases con un saludo y con una reflexión sobre lo que paso, o bien soy de recordarlo y a la clase siguiente retomo lo que había ocurrido. Pero los espacios de reflexión son muchísimos, como en mis clases hay muchas situaciones lúdicas sucediendo en el mismo momento, da la posibilidad a que yo pueda estar charlando con cada uno de ellos o bien ente pequeños grupos y da la posibilidad de abordar cualquier problema y a lo mejor dejar que ellos lo auto gestionen e irme para otro sector, y el resto de la clase sigue sucediendo, los chicos siguen jugando y a lo mejor no se enteran de que algo ocurrió ya que estaban en su propio lugar de juego. Eso es lo que generalmente sucede, además de tomarme los cierres de las clases y los inicios de las siguientes para reflexionar sobre algo en particular, para charlar conjuntamente.

¿Y sobre qué cosas charlan o reflexionan?

Puede ser sobre alguna reacción discriminatoria, violenta o alguna reacción que denote competencia o exclusión de algún jugador, pero también podemos hablar sobre cómo nos organizamos, cómo resulto la clase, si alguno esta impidiendo o molestando el espacio de otro, puede que charlemos o les pida que me relaten sobre que estaban llevando a delante en la clase, como lo estaban jugando, de que modo, con cuales reglas, que material utilizaron, si invitaron o quitaron a alguien del juego y porque razón, puede ser que también reflexionemos sobre alguna nueva variable de jugar un mismo juego, o si puede aparecer uno nuevo, todo el tiempo en realidad trato de hacer estas preguntas, el cuidado de ellos y el de sus compañeros ya que nos podemos encontrar con alguien que pasa en patineta con otro que viene picando una pelota y al lado están usando un bate de beisbol o una paleta, y los peligros están latentes es por eso que es una temática que también trabajo mucho. Suceden muchas cosas durante las clases, es prácticamente imposible poder ver y analizar todo. Si lo que te comente es lo que suele preocuparme, siempre estoy viendo que ellos se diviertan, que la clase sea un espacio de encuentro armónico y de aprendizaje.

¿Solés dar ejemplos, como ser, ante un hecho puntual de la clase, llevarlo a través de la realidad con la vida cotidiana, con la familia, con la televisión, con momentos de otra clase anterior u otros ejemplos en función de solucionar dicha situación?

Puede ser que si, tengo que recordarlo, pero puedo llevar la situación para algún ejemplo a partir de resolver alguna cuestión de organización, o la manera en la cual vienen jugando, si es algún conflicto de relación, pelea, discusión, en general se resuelven en el momento y entre las partes o conmigo, pero no suelo utilizar ejemplos, a lo mejor para fundamentar algo, pero muy poco.

¿Qué importancia tiene el sujeto/alumno para vos? ¿Cuál es la preocupación de tu rol en general? ¿En qué radica tu propósito en la hora de clases? ¿Qué cosas te proponés como docente?

Si. Cuando estoy ahí en la clase y previo a la misma, tras haber gestionado y trabajado todo lo necesario para que las condiciones estén dadas dignamente, lo que más me preocupa es que jueguen, que tengan ganas de jugar y que realmente demuestren interés, placer y convicción durante el juego, y todo lo demás es una consecuencia, como lo son mis intervenciones, los vínculos, los contenidos, las estrategias, las formas de jugar, los diálogos, mejorar algunas cuestiones; todo ese cúmulo es una consecuencia a partir de ese espacio y condiciones mínimas para que el niño pueda desarrollar su interés por el jugar. Que se sienta cómodo, que pueda elegir, tomar elecciones, que sienta placer, que surja ese modo lúdico que estuvimos hablando. Considero y muchas veces pienso, poniéndome en el lugar de ellos, que yo mismo puedo ser un niño y claro que me va a gustar tener ese espacio, materiales, un profesor que este para acompañarme, compañeros que quieran jugar, libertades, entonces siempre es lo que busco en mis clases; es fundamentalmente mi trabajo, es a lo que apunto siempre, creo debo generar todas esas condiciones y aun más. He llegado a concluir que a partir de todo eso el niño será capaz de aprender con otros jugando y sintiendo placer por lo que están haciendo.

Juan... ¿Hay algo que quieras agregar en relación a lo que venimos hablando? Algo que quieras retomar o bien que haya quedado sin desarrollar y que en este momento me quieras contar, algo que quieras refrescar...

Creo que hablamos varias cosas y de las cuales pienso en general en relación a las formas de intervenir dentro de una clase de educación física.

Muchas veces pienso que las clases de educación física hay que pensarlas desde antes de estar en el patio, quiero decir que la intervención comienza mucho antes, considero que las intervenciones son una parte ideológica de nuestro ser y hacer docente, y hay que obrar por esa forma de pensar la educación y no responder a patrones y formas externas que muchas veces se nos imponen. A partir de ahí lo seguido sería tratar de dignificar el área y gestionar los mejores espacios y condiciones necesarias para ejercerla. Una tercera fase por llamarla tiene que ver con la propuesta didáctica de la clase, lo que incluye todas esas alternativas de intervenir que estuvimos hablando. Creo que esas etapas que te describí previas a todas las intervenciones durante la clase son tan importantes o más que las que ocurren cuando estamos en la clase con los chicos.

Entrevista realizada al docente Aristides Oberti:

Para comenzar sería oportuno que me cuentes la cantidad de años que estás en la profesión, ¿Cómo inició tu formación? ¿Dónde te has desempeñado?, ¿dónde estás actualmente desempeñándote?

Mi nombre es Aristides Leonardo Oberti, tengo 37 años, hice el primer año de educación física en el CENARD, luego hice los últimos tres años en Lincoln, donde actualmente vivo. Me recibí y estuve haciendo trabajos no relacionados a la profesión para poder capacitarme y hacer cursos que me permitieran luego insertarme en el sistema y a los dos años comencé a trabajar en algunas pocas horas, en escuelas de verano y demás. Trabajé varios años en Básquet, hasta que corridos los años pude acomodarme en jardines, en primaria, en CEF. Hubo una etapa en la cual me decidí trabajar también con grupos de edades más avanzada, quizás por una cuestión mía, y hoy en día tengo la mayor carga horaria en secundaria, soy profesor de construcción de la ciudadanía en varios grupos y trabajo además en pueblos de la localidad. En este último tiempo comencé la licenciatura en UFLO, la cual terminé hace pocas semanas con un trabajo final orientado en el juego. Hoy en día me encuentro abocado

en el trabajo con grupos de tercera edad, contexto que considero los profes tenemos mucho por aportar.

Me gustaría preguntarte... ¿Qué importancia ocupa el juego y el jugar en tus clases?

Mis clases son puro juego, no hay clase si no hay juego. Mi clase es el juego. Si yo no tengo la corporeidad, la motricidad, una mística lúdica, sino hay juego como te decía no hay clase, yo siempre comienzo por el juego, el resto se va generando durante la clase, no puedo dar clases de otra manera que no sea desde esa perspectiva.

¿Qué buscas desarrollar a través de esa ludicidad en tu clase, qué crees que incorporan?

El aprendizaje pleno y el conocimiento, a mi es eso lo que me motiva, yo me rindo en el conocimiento, considero que ellos tienen que rendirse sobre ellos mismos, sentir gusto por el conocimiento y descubrirse, no solo a ellos sino al mundo, mi espacio hoy me lo da la educación física, y es de donde hago mi aporte, en este caso desde las prácticas ludo motrices.

Siempre busco el conocimiento, acercarlos a el, darles el lugar y el momento para que puedan desarrollarse, trato de ser un facilitador de todo eso, y es ahí cuando se produce esa mística en la clase, atiendo los emergentes que van aconteciendo, es mágico. Los chicos son muy interesantes, muchas veces los subestimamos sin medir todo el potencial que ellos tienen, hay que saber interpelarlos y buscar su desarrollo.

¿Das lugar a que ellos creen, inventen, cambien y desarrollen juegos y situaciones lúdicas? ¿Cómo trabajas con eso?

Si constantemente, creo que es una de las cosas que más les cuestan a los niños, porque el problema es que se escolariza el juego y no soy partidario de eso, ya que cuando ocurre se pierde la esencia del juego mismo, cuando jugamos debe aparecer la exploración, la imaginación, el sentimiento, la creación, emoción, y hablo de cualquier nivel. Entonces cuando aparece algo fuera de ese contexto que te hable es el momento donde debo intervenir, por lo menos en los inicios, luego e algunas clases van entendiendo la dinámica del jugar por jugar, de hacerlo de un modo lúdico, lo comienzan a entender mucho mas al igual que los significados de la motricidad, corporeidad y el resto de los elementos que tenemos que tener en una clase de EF como la inclusión, participación, entre tantos.

Pero bueno, cuando aparecen los grupos nuevos hay que hacer todo este trabajo, estar encima de ellos, orientarlos, trabajar juntos y pasado el tiempo lo incorporan muy bien, lo hacen mejor que yo. El aprendizaje, el crecimiento y evolución de los chicos es notorio cuando incorporan este modo de estar jugando. Si el chico no forma parte de la clase creo que como docente tenes que plantearte muchas cosas.

¿Solés intervenir, entrometerte democráticamente por alguna cuestión?

Si, depende el grupo, lo hago mucho más cuando los grupos son nuevos, en los inicios. Pero no desde una intervención tradicionalista, sino desde una interpelación, reflexión, desde una empatía inclusive con los chicos. Y desde luego con grupos avanzados puede existir que me entrometa por alguna razón, como puede ser el desarrollo de algún movimiento en los adolescentes, encaminar una situación conflictiva durante el juego con los más chicos, cuando hay que tomar medidas que prevengan el cuidado de los otros. Muchas veces me equivoco, pero considero que ocasionalmente como docente uno debe intervenir, explicar, dar aclaraciones, siempre respetando a todo el grupo. Me parece que la reflexión es clave, la uso mucho ya que problemas siempre aparecen, sean vinculares, una regla, por un elemento, el juego

mismo y siempre lo hago grupalmente, que todos puedan atender a lo que ha pasado y generar el diálogo. Siempre desde un lugar democrático, hasta inclusive desde mi ignorancia, porque uno no puede saber todo, y trabajar con emergentes no es nada fácil, muchas veces lo superan a uno, y hay veces que es tan importante la pregunta como la misma respuesta, en otras intervengo de manera inconsciente y hago entorpecer más la situación, en otras resuelvo el problema. Las preguntas siempre ayudan a pensar, a reflexionar e inclusive a dialogar y relacionarse, va por ese lado mi interés en intervenir. Y si se pueden llevar preguntas fuera de la clase también esta fantástico.

¿Solés apartarte de la clase, de la situación y dejarlos jugar de manera autónoma?

Vuelvo a insistir, siempre es distinto cuando un grupo es nuevo. Pero con un grupo con experiencia y con las condiciones dadas, ya que cuando uno trabaja con seres humanos el resultado es incierto en grandes aspectos. En relación a tu pregunta yo siempre trato de tener un rol observador, trato de no participar demasiado en lo que va sucediendo, busco eso, pero lo hago porque creo que la clase es de ellos, y busco la superación de ellos mismos y no importa la edad o nivel, aunque con algunos grupos y ámbitos cuesta mucho mas, pero si, siempre trato de correrme un poco, y ahí es donde uno ve el nivel de alcance de los conceptos que han ido incorporando al correr el año, como lo es la mirada reflexiva, la mirada crítica sobre ellos mismos y los demás, la capacidad de resolver cualquier problema, la toma de decisiones, los vínculos, el nivel de colaboración, y todo esto se ve en la medida en que nos apartamos de la situación, ya que si uno esta metido ahí pasas a ser vos el objeto de ellos, me refiero a que la mirada automáticamente suele recaer en el docente. Si uno quiere que el juego sea lúdico y que realmente suceda un jugar real tienen que ser ellos mismos quienes resuelvan las cosas e ir evolucionando con el correr de las clases. Sucede muchas veces que también caigo en los tradicionalismos y me meto en el juego por alguna razón mayor, pero en general trato de que mis clases sean de la manera que te conté, creo que hay que buscar el equilibrio. Por ahí, en alguna clase me vas a encontrar jugando con ellos por haber entendido que era necesario, en otras no. Pero si, trato en lo posible de correrme de la clase, y además de esa manera puedo evaluarme a mi, a los chicos, observar algún emergente que anda dando vueltas por la clase y atenderlo.

Y en esta misma situación de corrimiento. ¿Te predisponés abiertamente a la escucha, al dialogo, atender alguna demanda por parte de ellos?

Si, por supuesto, nada de esto puede ser posible sin la escucha, el dialogo y sin participación de los chicos, es imposible no hacerlo antes, durante y al finalizar la clase. Porque una de las cosas que debe requerir una clase de educación física es la pausa, habilitar momentos estancos para el diálogo entre todos, resolver cosas, reflexionar, ponernos de acuerdo. No hay que tenerle miedo a la pasividad, al estar quietos y que no exista motricidad activa, estos momentos también son fundamentales, y hay que generarlos. A lo mejor se da una clase que fluye muchísimo y no paramos hasta el final y a lo mejor en otras hay varios cortes por varias razones. El uso de las nuevas tecnologías es importante, por ejemplo si mande a los chicos a ver algún video en especial tendremos que comenzar la clase hablando sobre eso, discutiendo sobre lo que pudo ver cada uno.

¿Habilitás también espacios de discusión, enseñanza, donde algún participe le enseñe a otro o grupo de compañeros? ¿Cómo lo haces?

Si eso pasa y trato de contribuir a eso tanto como para el que aprende como para el que enseña, este último se pone en el rol de enseñar y colaborar y el que aprende se

siente acompañado, valorado; esa situación suele darse de forma autónoma, o bien puedo gestionarla pero en cualquiera de las formas estoy muy atento para ver que va sucediendo en esa interacción, como lo reciben al nuevo jugador, como lo incorporan, la manera en que se lo explican, me parece un momento de enseñanza recíproca valiosa. Y si no llegase a pasar que no existe un trato cordial, no se respetan entre sí, bueno en ese momento si intervengo para hacerlos reflexionar, hacerlos pensar, hacerles preguntas, recordar momentos de clases pasadas, buscar la memoria emotiva y lo humano por sobre todas las cosas, me parece que en esos momentos si debemos intervenir, por lo menos yo lo hago y no dejo pasar por alto. Cerrando la pregunta, si dejo que ocurran estas situaciones, lo utilizo, no se si con mucha frecuencia pero suelo hacerlo. Me parece que en las cuestiones atléticas donde suele haber alguno que denomina más la disciplina lo utilizo como enseñante y nos acercamos, pero no para que sobre salga por sobre el resto, hay que tener cuidado con eso, sino que la mirada esta puesta en la capacidad de vocación por ayudar y colaborar con el otro, esa tiene que ser la capacidad de sobre salir y no la exclusivamente motriz.

¿Sós de jugar con ellos? ¿Te involucrás en el juego durante las clases?

Si siempre, nunca digo no. Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan, al igual que si es necesario. Pero hay una realidad, a lo mejor a uno le toca dar clases en 4 o 5 hs seguidas y a la mitad de canso... (Risas). De todas maneras es una realidad, soy de cuidar mis energías, mi voz, pero igual siempre juego con ellos, y participo. Volviendo a lo anterior, considero que el juego y el espacio es de ellos, y si voy a estar y no voy a inferir en nada lo hago, pero la intención no es ser el eje y el centro del juego, sino que la intención siempre es ser un jugador más. Si no se desvirtúa la cosa, de lo contrario no prefiero no jugar, me corro.

¿Y hay ocasiones donde elaboras propias situaciones lúdicas? A lo mejor tomas una pelota, algún elemento o algo y te pones a jugar con intenciones de que alguien se sume.

Poco, muy poco. No lo hago, al menos que alguien este sin jugar, entonces me acerco con algo previamente pensado e intento sumarlo invitándolo, para incluirlo, pero ponerme a jugar solo no, muy rara vez. A lo mejor pienso que no quiero llamar mucho la atención, sería confundir un poco las cosas, de por si la presencia del profesor ya significa un elemento de distracción. Entonces trato de para desapercibido.

¿Proponés en ciertas ocasiones juegos populares, tradicionales y llevarlos a cabo de manera aceptada por todos o parte del grupo?

Si puedo llevar y suelo hacerlo, pero los tengo como herramienta por si son necesarios. Yo no soy partidario de que el juego deba ser siempre llevado adelante por el profesor, hay que tener cuidado también con ciertos juegos, o bien habría que modificarlos demasiado para que sirvan, siempre trato de pensar juegos acordes al grupo o bien a la situación. Me ha tocado proponer algún juego y cometer graves errores, por eso siempre digo que hay que recordar y traer al debate lo errores no solamente los aciertos. Retomando me parece que hay que ser muy audaz en saber elegir bien el juego, la forma, en que lugar y el momento en el cual lo proponemos, un mismo juego que te resulta en un grupo puede que no corra con la misma suerte en otro grupo distinto. Uno a veces se acostumbra a ciertas cosas que tuvieron éxito y solemos caer en la repetición, por ser lo seguro, por eso la experiencia, la capacitación, me fue dando herramientas para que en cada clase los chicos puedan jugar de un modo lúdico, en su ámbito y a su manera, a veces no siempre sale, nada

te asegura el éxito, pero si se pueden ir enmendando muchos errores que supe cometer en el pasado.

Si se te presenta la ocasión. ¿Otorgás fundamentos para jugar de esta manera recreativa, sin competir, privilegiando el placer? ¿Qué decís?

Varias cosas. Primero no podemos trabajar el modo lúdico sino lo explicamos, ya que el niño va perdiendo esa capacidad a medida que crece, entonces llega un momento a que no pueden identificar cierta manera de jugar, todo lo llevan para la competencia, y hay que enseñarles a jugar. Y si lo saben hacer, hay que refrescarlo continuamente, ya que estamos invadidos por imaginarios sociales que van en contra cultura de esto. ¿Y qué es lo que le digo? Primero que no concibo otra manera que no sea esta, creo que es la auténtica forma de hacerlo, siempre les digo que lo que ven en el espectáculo no se condice con una clase de educación física, entonces esa podría ser una primer reflexión. Si por ejemplo vamos a jugar al fútbol, tendremos que hablar sobre los intereses y objetivos que plantea este deporte, sobre el contexto en general que involucra y que en nada tiene significado con lo que vayamos hacer nosotros. Entonces lo debatimos entre todos, y se los hago saber antes de jugar o durante el partido si surgiera algo. Siempre primero trato de ubicarlos en donde estamos, para que estamos, cual es el sentido de la clase y el de encontrarnos con el otro, entonces a partir de ahí si comenzamos a jugar. Algo parecido surge con los juegos bonaerenses y que es un tema para desarrollar y que confunde a los chicos y a los docentes, gracias a Dios conmigo no pasa lo mismo, lo traigo en el sentido de que sirve como ejemplo para la reflexión. No hay que tenerle miedo a traer la filosofía, la lectura, los autores y demás disciplinas a la clase de educación física, hay que animarse a conocer el mundo desde nuestro espacio, soy un convencido de eso. Entonces llega cierto momento que la cosa comienza a cambiar y se ve favorecido porque los chicos comienzan a pensar, si no los hacemos pensar estamos perdiendo nuestro tiempo. Siempre arranco generando el espacio donde podamos hacer la reflexión y conciencia sobre qué tipo de clase de educación física vamos a tener con todos los ingredientes que venimos trabajando.

¿Y ante que otras situaciones das fundamentos positivos? Como puede ser la violencia, cuestiones de género, discriminación... ¿Cómo se lo haces ver y valorar?

En la evaluación. Esta puede ser otro elemento para poner en juego a la hora de jugar. Poder auto evaluarse, mirar al otro, al docente, y no despectivamente, sino que sea desde un lugar agradable, empático.

Mira si tengo que decirles porque es importante me parece no hay un fundamento armado, el hecho de poder compartir la sensación de estar jugando, de sentir placeres y emociones diferentes a las que podemos establecer en otras situaciones, colaborar, ser creativo, poder disponer de la posibilidad de elegir a que jugar, con quien jugar, en donde, con que elementos y el tiempo que desee, todo eso tiene un valor interesantísimo como aprendizaje, y yo me he enamorado de esta manera de impartir las clases, fue un enamoramiento y no tiene vuelta atrás.

Me gustaría saber... ¿Qué espacio e importancia le das a la reflexión en tus clases? ¿Cómo lo hacés? ¿Durante qué momentos?

Constantemente reflexionamos, no se si hay un momento en especial, es circunstancial, también lo utilizo como un indicador para evaluar, donde son momentos de la reflexión misma acerca de lo que se viene haciendo, de aquello que podemos llegar hacer, de los que se ha hecho mal o bien, que se puede mejorar, que interpretan del otro y de uno mismo en cuanto al estar dentro de la clase, generar nuevas propuestas y desafíos. Está siempre presente y creo que desde el primer momento

trato de que los chicos se hagan carne de esta actividad por así denominarle, que la internalicen y luego sea una cuestión natural. Pero si, este espacio es constante, creo que es esencial.

¿En qué situaciones reparás en esa toma de conciencia? ¿O cómo lo haces ante alguna situación de competencia, exclusión, entre otras? ¿Qué les decís?

Mira, no quiero caer en la modestia, pero en general en mis grupos luego de pasado el tiempo, casi me tiene sin cuidado ya que comienzan a desaparecer con el tiempo a raíz de esta manera de encaminar las prácticas ludomotrices, deportes, o cualquier otra actividad, y los chicos son mucho más auto - reflexivos, lo comprenden rápido. Pero cuando aparece, que generalmente se da en los inicios, o bien algún juego puede comenzar de una manera y desembocar en lo competitivo, o directamente comienza así, siempre invito a la experiencia del diálogo y la reflexión con el otro en este caso o con el grupo. Algo que siempre charlo con ellos y con colegas es el desafío de ser transformadores de la cultura, si somos repetidores de esta estamos complicados, es estancarnos, es una de las peores cosas, y te digo esto en relación a que si no creamos estos espacios de reflexión, sino los hacemos pensar, ellos van a seguir haciendo lo mismo siempre. Soy un convencido de que la reflexión ayuda a transgredir lo establecido, los chicos se convierten en revolucionarios de la cultura, en este caso de la cultura de lo corporal. Hay que invitarlos y desafiarlos para que crezcan. Desde ahí las soluciones y respuestas te las dan ellos ya que son extremadamente ingeniosos. Hay que charlar con ellos, siempre, y preguntar mucho para que se replanteen lo que vienen haciendo.

¿Y en relación al modo en el cual vienen jugando? ¿Qué haces?

Muchas veces me replanteo que hice yo en primera instancia, que les dije, que material o escenario propuse, si hay algo que me sobra o falta. Nunca pienso en que ellos solamente pueden hacer las cosas de manera no adecuada a mi forma de encaminar una clase democrática, inclusiva, de respeto mutuo; los chicos son lo que los adultos le vamos inculcando o ven de nosotros, son nuestros productos. La equivocación es de todos, no recuerdo en si grandes defraudaciones por así llamarlo, siempre trato de que haya mucha confianza con ellos. Siempre les digo que yo estoy para ayudarlos, para compartir momentos del día y de la vida, entonces la cosa pasa a ser distinta, por supuesto que nada te asegura que a la hora de jugar vaya a salir todo como lo esperado. Y de no ser así, como te decía, insisto con la reflexión, con el dialogo, con el ponerse en el lugar de terceros, el factor social es muy importante, los vínculos, y otros que se nos escapan muchas veces a los docentes, cosas que le pasan a los chicos fuera de las escuelas.

¿Se te ocurre algún ejemplo?

Si abandonan el juego yo respeto su decisión, ya que el juego es de ellos, no hay que obligar a jugar a nadie, ahora si abandonó porque dentro del juego existe algún conflicto hay que intervenir, y no quiero ser reiterativo, pero la reflexión sobre el modo en el cual vienen jugando tiene que estar, generar espacios de debate conjunto, charlas, pero si; en ese caso intervengo sin dudas, pero no con el espíritu de hacer lo que yo ordeno, sino que repensemos que tenemos que hacer lo que venimos trabajando, no olvidemos lo que siempre charlamos, sobre lo que miramos, reflexionamos, preguntémonos lo que sucedió. Si uno comienza bien con esta manera de impartir una clase creo que va a ir evolucionando, siempre hay que estar atentos a que no se desvirtúe, y esos problemas de los cuales venimos hablando cada vez van mermando hasta prácticamente no tenerlos, aparecen clases más fluidas y uno comienza a intervenir de otra manera o por otras cosas, pero el modo comienza a

incorporarse fuertemente en los chicos, hasta el punto que comienza a ocurrir lo contrario en los chicos, no se quiere abandonar ese modo lúdico y es comprensible, se acostumbran y hasta llegan a valorarlo, ya que fuera de la escuela se encuentran con otras cosas totalmente opuestas como lo es la competencia, el sálvese quien pueda, el consumismo, individualismo, violencias de todo tipo, conductas anti sociales; entonces que no existan todos esos fenómenos dentro de la clase al chico lo hace ver que realmente es un espacio valioso y del cual tiene que aprender muchísimas cosas y para eso existimos nosotros y es una tarea innegociable.

¿Consensuás o debatís con ellos sobre la clase en general? ¿Cómo generás ese espacio? Podes darme algún ejemplo...

Yo creo que el espacio esta generado, el problema esta en uno que lo cercena; el espacio esta, sabe que es de ellos, que es su hora. Ahora el problema lo tenemos nosotros que podemos hasta coartar esa posibilidad. Ahora si uno va a tener y ofrecer el espacio para aburrir a los chicos, para amenazarlos con la falta, con la nota, bueno deja mucho que desear como espacio de educación física, creo que no es ese el camino. Contrariamente, si vos tenes una clase productiva, que genere conocimiento, reflexión, debate. Yo pienso que si uno tiene en cuenta las inquietudes, deseos, intereses e idiosincrasia de los grupos en sus más diversas características, bueno creo que de entrada va a tener mayor aceptación por parte de ellos, probablemente y de eso estoy seguro que si partimos desde ese modelo tendremos más chances de que la clase sea un espacio de aprendizaje, seguramente saldrán clases más atractivas para ellos.

Ya te digo, para mi jugar es algo esencial, como comer, dormir. Entonces no entiendo como un docente que invite a jugar se encuentre con que luego los alumnos no vengan o no disfruten, no me cierra. Creo que debe estar fallando el docente, y por eso sucede.

¿Qué cosas te gusta debatir, consensuar? ¿Qué cosas del juego, de la clase? ¿Cuáles otras variables dentro de la clase te gusta que ellos hagan conciencia grupalmente?

Mira muchas veces ocurren como en la mayoría de los grupos que los líderes, que para mí no tienen relevancia, imprimen cosas sobre los otros. O sea, esta relación de poder que se da para mi estilo de dictar clases no se basa exclusivamente en lo motriz, sino mas bien, aquel líder tendrá que comprender con certezas el manejo general de la clase como lo son los vínculos, los diálogos, la democracia dentro de la clase, cooperación, capacidad de consenso y compañerismo, entre otros valores importante. Y seguramente una vez alcanzados todos esos requisitos, el grupo va a ser quien elija a ese líder, ya que los líderes impuestos nunca prevalecen, por lo menos en mis clases.

Mira el juego, así como la forma y el modo de jugarlo, lo planteamos las primeras clases y con el tiempo se va internalizando como te contaba. Pero como uno va intentando llegar a lo más profundo del ser, uno va debatiendo cosas muy profundas. Por ejemplo lo chicos muchas veces no quieren jugar con el sexo opuesto, entonces pasa a ser un tema de género a charlar, a debatir entre todos, otras suele darse con las malas palabras que se utilizan o apodosos que pueden sonar muy molestos para quien lo recibe, así como las diferentes formas de exclusión y discriminación, siempre trato de hacer hincapié en todas esas cosas, me parecen sumamente importantes, y las tenemos que trabajar con los chicos, ya te digo, yo soy de decir las cosas por su nombre y hasta me equivoco, pero trato de ser franco con ellos, de hacerles ver cosas que para ellos son habituales y donde los adultos muchas veces no reparamos. Hoy en día temas como sexo, adicciones, malas palabras, violencia, discapacidad, son temas de los cuales ellos están al tanto, ya no es como antes que a su edad

desconocíamos prácticamente todo, hoy los chicos están muy informados, entonces no hay que andar ocultándolas, hay que traerlas a la clase y abordarlas. Entonces cuando hablamos de integración, de interdisciplinariedad, de temas transversales, no deben ser meros enunciados, tienen que ser realidades a trabajar, constantemente. Y esta es también la clase de educación física que hoy necesitan los chicos, no es solamente lo motriz, la técnica, los juegos y deportes; hay muchas otras cosas. A nuestras clases llegan sujetos, no llegan máquinas ni objetos, vienen seres llenos de vida, y en mi opinión estaríamos pecando en no reconocer todos estos temas. Y redondeando creo que desde nuestro lugar, siendo de los únicos, podemos trabajar en todo esto; ya que el juego permite liberar y hacer emerger estos temas. Jugar no es ni más ni menos que vivir.

Si te dejo pensar un momento... ¿Podrías lograr retomar algún tema que nos haya quedado sin concluir, agregar algo a esta charla o ampliar algún tema en especial?

Se me vienen muchas cosas a la mente. Quizás podría decir si recaigo e grupos que me han tocado en un primer momento, recuerdo que de entrada mis intervenciones eran un poco tradicionales, que en nada se emparentan con lo que estuvimos hablando, o quizás también porque el grupo resulto ser difícil, con poca unión entre ellos, sin haber tenido un docente que se comprometiera y los acompañe. Lo que quiero decirte es que frente a esto, me ha resultado difícil en caminar la clase, y en ese momento uno está solo, pareciera que en la nada misma porque nadie se compromete, entonces la realidad se vuelve poco solidaria, y si no te pones duro y fuerte en un primer momento puede que no logres nada, ya que también he probado desde las intervenciones y formas de encarar una clase que venimos charlando y me ha ido pésimo. Entonces digo, por mi experiencia, con estos grupos, a lo mejor las primeras veces ser un poco duro no es tan malo, luego con el tiempo y trabajo se puede cambiar la realidad y hacer docencia de una manera más democrática e inclusiva. Otra problemática que me ha tocado vivir es la propia institución que hacen una especie de bajada de línea y no te permiten trabajar de esta forma, a lo mejor persiguen modelos deportivistas, hegemónicos, con otros intereses y de lo cual uno recibe palos en la rueda constantes, y se complica vivir en esas instituciones, lo peor es que uno vive de esto, necesita trabajar, entonces hay que tolerar todas estas cosas hasta encontrar mejores lugares, es la realidad y pasa.

Pero bueno, terminando, creo que lo importante es que uno siga siendo alumno, no deje de aprender, no deje de jugar nunca, no baje los brazos y pueda llevar ese mensaje a todos los lugares que vaya.

Gracias por tu tiempo y aportes Ari.

#### **4.4. Anexo IV: consentimiento de informados**

Consentimiento de informado.

**UFLO**  
UNIVERSIDAD DE FLORES

3 / 11 / 2014 Grel Pinto.

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Dupuy, Manuel; alumno de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora"

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración:

GABRIEL F. LÓPEZ

Consentimiento de informado.

**UFLO**  
UNIVERSIDAD DE FLORES

29 / 11 / 2014

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Dupuy, Manuel; alumno de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora"

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración:

[Firma manuscrita]

Consentimiento de informado.



30.11.2014

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Dupuy, Manuel; alumno de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora"

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración: *CAUSA PABLO ANDRES*

Consentimiento de informado.



15.04.2015

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado en la Investigación realizada por Dupuy, Manuel; alumno de la Universidad de Flores en el marco del Trabajo de Investigación final del ciclo Licenciatura en Actividad Física y Deporte denominado "tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora"

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración: *ORDIZ ALISTINES*

## 5. Referencias Bibliográficas:

- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Caillois, R. (1958). Teoría de los Juegos. En Pavía, V. (2010). (Coord.) *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Caparroz, F., y Bracht, V. (2007). El tiempo y el lugar de una didáctica de la educación física. *Revista Ciencias del Deporte*. Campinas, Brasil v. 28, n. 2, p. 21-37, junio. 2007.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L. Traducción: Marta Díaz Ugarte y Susana Díaz Ugarte.
- Cucci, E. (2013). *Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Buenos Aires.
- Devis Devis, J. (2008) El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). En *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2, 79-89. Funámbulos Editores.
- Díaz, L. (2010). *¡Corazón de Melón!*: Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar. Tesis de Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Faría, B., Bracht, V., Machado, T., Morales, C., Almeida, U., De Almeida, F. (2010). Innovación pedagógica en educación física: ¿qué aprender con prácticas bien realizadas? *Ágora para la educación física y el deporte* n°12 (1) 2010, 11-28.
- Faria, B., Machado, T., Bracht, V. (2012). Innovación y Desinversión

Pedagógica en Educación Física escolar: una lectura a partir de la teoría de reconocimiento social. *Motriz, revista de educación física*. Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan. /mar. 2012. Brasil.

Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). *Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil*. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. N° ISSN 0329-5885. Pags: 539-548.

Gómez, L. (2013). Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física Ciencias*. Practicas de la Educación Física Escolar, Académica y Profesional.

Gómez, L. (2014a). *Educación física. Algunas reflexiones para compartir*. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Bs. As.

Gómez, L. (2014b). La construcción de situaciones lúdicas en clases de educación física en el nivel inicial. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Bs. As.

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., Año 11. N° 1. ISSN 0329-5893. Pags: 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 Perelló, G. (2006) *Tipos de diseño*. Material de uso interno de la cátedra Metodología de la Investigación. Facultad de actividad física y deportes. UFLO. Bs. As. Inédito.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. Traducción de Eugenio

Imaz.

- Iñiguez, Lupicinio (2008). *Entrevista individual. Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Guadalajara. 8-12 de septiembre de 2008
- 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.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En Pavía (Coord.) (2010), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Nella, J. D. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: la búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>
- Nella, J., y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de educación física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 33-40.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.
- Pavía, V. (2010). (Coord.) *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Pavía, V. (coordinador) (2006): *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la*

*perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pedráz, M. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 309-329.

Pedráz, M., y Palos, P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *En revista Apunts. Educación Física y Deportes*, (48) 6-16.

Rivero, I. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. *Revista Educación física y deporte*. Universidad de Antioquia. 43-56

Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de Educación Física. *Revista educación física y deportes*. Buenos Aires. Nº 131 - Abril de 2009.

Rivero, I. (2010) Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. *Educación Física y Ciencia* - 2010 1271-81. ISSN 2314-2561. [Http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/](http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/)

Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Universidad nacional de la plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Tesis doctoral. Bs As, La Plata.

Samaja, J., (1999). *Epistemología y Metodología*. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.

Sampieri, H.; Collado, F.; y Baptista, L. (1997). *Metodología de la investigación*. México.

Sarlé, P. (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Silva, M., Bracht, V. (2012). En la ruta de prácticas y profesores innovadores en educación física escolar. *Revista Kinesis*. V. 30, p. 75-88, 2012. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5902/010283085718>.

Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego* [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.454/te.454.pdf>.