

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Distancia

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2021

Título:

La intervención para la enseñanza del juego deportivo como
saber curricular de la Educación Física Escolar

Estudiante: Diez, Jorge Rafael

Legajo: 12717

Correo electrónico: jorgediez.mdq@gmail.com

Tutor/a: Gómez Smyth, Leonardo

La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas; como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección; los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían estos saberes. La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.
(Freire, 2008, p. 24)

Agradecimientos

Laura ha insistido sobremanera para que concluyera con ciertos recorridos; que fueran siempre comenzados a fin de intentar fortalecer mi práctica docente.

Merlina, nuestra hermosa y pequeña hija, comprendiendo lo que uno hace a pesar de su corta edad; elige observar y acompañar, dibujando en el escritorio de al lado.

Quien viene en camino, siempre trae una nueva onda (¿cómo le llamaremos?)

A ellas, mi mayor agradecimiento, por el acompañamiento y apoyo; comprendiendo todo lo que uno deja cuando elige recorrer ciertos trayectos.

A mis padres, Glady y Carlos, por mostrarme desde el principio el valor de la educación y la necesidad de comprometernos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde el rol que elijamos ejercer; como también por respetar mis decisiones en la formación.

Fruto también de ellos, tengo unas/os hermanas/os y de estos unas/os sobrinas/os, con quienes nos acompañamos con entusiasmo y a los empujones en esto de intentar formarnos de manera continua. Me genera mucha alegría que estén aquí preguntando cómo voy, mientras me cuentan cómo van.

A la UFLO, por lo compartido en cada cátedra a través de sus comprometidos educadores. La elección por esta casa de estudios para la realización de la licenciatura, la vivo como un gran acierto.

A mis estudiantes, alumnas y alumnos del Colegio Colinas de Peralta Ramos y del I.S.F.D. n°84; con quienes he compartido las clases de Educación Física y la curiosidad como una constante. También a mis colegas de dichas instituciones, por las prácticas en equipo logradas (y por las que vendrán)

A Laura, Paola y Cecilia; querido grupo para la finalización de nuestros trabajos de investigación.

A Damián, Nicolás, Fernando, Maru y Mariú. Por el tiempo que dedicaron para el presente trabajo y por el compromiso con una práctica docente centrada en las y los otros que aprenden. A quien enseña, la/el otro le importa.

A los amigos Julián y Martín, porque... etc.

A los queridísimos Diana y Ernesto.

A Nano, Marce y Chula.

A Leonardo Gómez Smyth, quien, además de Profesor en el ciclo, tuve la fortuna de contar con él como tutor del presente trabajo. Por la generosidad con la cual trabaja y el interés máximo por fortalecer a la Educación Física desde la escritura académica sobre las prácticas pedagógicas. A él también el agradecimiento por darme a conocer que el camino hacia la investigación educativa, en coincidencia con la práctica docente, es mucho mejor recorrerlo acompañado.

Índice

Resumen	8
Palabras clave.....	9
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio	11
1.1. Área temática, rama y especialidad	11
1.2. Tema y subtema	11
1.3. Introducción	11
1.4. Problema	13
1.5. Marco teórico	15
1.5.1. Capítulo 1: La Educación Física Crítica. Una construcción colaborativa a partir de la dialéctica entre la teoría y la práctica.....	15
1.5.1.1. La Educación Física crítica.....	15
1.5.1.2. La Educación Física escolar: una propuesta de análisis crítico del contenido a enseñar	17
1.5.2. Capítulo 2 Un contenido curricular: el juego deportivo.....	19
1.5.2.1. Concepciones del Juego Deportivo y el Deporte escolar en la actualidad.....	20
1.5.3. Capítulo 3. Las intervenciones didácticas de docentes progresistas en Educación Física.....	27
1.5.3.1. Modos e intervenciones docentes para favorecer el juego deportivo y el jugar.....	32
1.6. Hipótesis.....	37
1.7. Objetivos.....	37
2. Segunda Parte: Material y Método	39
2.1. Tipo de diseño	39
2.2. Matriz de datos	40
2.3. Fuentes de datos	44
2.4. Instrumentos para la producción de datos	44
2.5. Plan de actividades en contexto	45
2.6. Universo y muestra.....	46
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	46
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones	48
3.1. Exposición, análisis e interpretación de datos.....	48
3.1.1. Concepción del Juego Deportivo	48
3.1.1.1. Una práctica que se construye.....	48

3.1.1.2. Un saber que necesariamente interactúa.....	54
3.1.2. Categoría: Sentido del juego deportivo.....	57
3.1.2.1. Intentar ganar, respetando el derecho a jugar (desdramatizando la competencia)	59
3.1.3. Categoría: Tipos de enunciados para generar instancias de juego.....	64
3.1.3.1. Salir del juego deportivo para resolver un problema (y luego volver).....	68
3.1.4. Categoría: Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.....	71
3.1.4.1. Facilitadora.....	71
3.1.4.2. Como jugador/a experto/a.....	76
3.1.4.3. Observación comunicativa.....	77
3.1.4.4. Delegativa.....	78
3.1.4.5. Fundamentadora.....	79
3.1.4.6. Reflexiva.....	80
3.1.4.7. Deliberativa.....	83
3.1.4.8. Sancionadora.....	86
3.1.4.8.1. Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico.....	86
3.1.4.8.2. Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico.....	87
3.1.4.8.3. Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico.....	87
Un ejercicio dialéctico para la comprensión del derecho a jugar y la construcción cultural.....	88
3.2. Conclusiones y sugerencias	90
3.2.1. Conclusiones en respuesta a los objetivos.....	90
3.2.1.1. Identificar la concepción y sentidos sobre el juego deportivo que tienen las y los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva progresista, que se desempeñan en el contexto escolar de la ciudad de Mar del Plata.....	90
3.2.1.2. Identificar los tipos de intervenciones que adoptan estos docentes en la enseñanza de juegos deportivos y el jugar.....	93
3.2.1.3. Diferenciar y caracterizar los tipos de enunciados para generar instancias de juego en el juego deportivo, como también aquellos que propician la construcción de dichos juegos.....	97
3.2.2. Sobre la respuesta al problema de investigación.....	98
3.3. Discusiones.....	101

4. Anexos	102
4.1. Modelo de entrevista.....	102
4.2. Modelo de consentimiento.....	105
4.3. Entrevista en profundidad.....	106
5. Bibliografía	118

Resumen

Como observación de la práctica docente, comenzaron a surgir interrogantes sobre la relevancia y participación de las alumnas y alumnos sobre los contenidos que presentaba en la clase de Educación Física escolar; sobre todo aquellos vinculados a los juegos deportivos.

Acto seguido, nos preguntamos sobre la concepción sobre el juego deportivo que tiene los docentes posicionados desde una perspectiva progresista; sus intervenciones, sus propuestas y sus estrategias didácticas.

Por lo que, a fin de considerar una problemática posible de ser estudiada en el presente trabajo, se reconoce y aborda el siguiente problema de investigación:

¿Cómo es la intervención para la enseñanza del juego deportivo como saber curricular de la Educación Física Escolar?

Como estrategia de recolección de la información se ha trabajado con una fuente de datos primaria, utilizando la entrevista semiestructurada y en profundidad para una muestra no probabilística, intencional, de 5 (cinco) profesores/as de Educación Física que, en base al estado de arte, fueron identificados/as como críticos/emancipadores de acuerdo a su posición ideológica y la práctica pedagógica que ejercen.

Como resultado del trabajo, podemos mencionar que las y los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva socio-crítica, entenderían al juego deportivo como una práctica social en la que, a partir de intervenciones docentes centradas en la práctica dialéctica, las y los jugadores conforman equipos, toman recursos que ya poseían o bien aprenden y construyen nuevos recursos en función de los problemas de juego que emergen antes, durante o después de jugar. A su vez, lo presentarían como un contenido (recorte cultural) propuesto como juego, una vez que profundiza en la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego. Reconocerían que la competencia está presente en el juego deportivo; siendo un elemento que se trata en profundidad durante la clase, ayudando a conocer las emociones que surgen de dicha práctica. De esta forma, buscan colaborar en la construcción de una mirada crítica sobre dichos eventos, proponiendo una interpretación alternativa a la hegemónica.

Palabras clave:

Educación Física Escolar – Práctica Pedagógica Crítica - Juego Deportivo
– Intervención Docente –Derechos.

PRIMERA PARTE

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física Escolar

Especialidad: El juego y el jugar como derecho y objeto cultural

1.2. Tema y Subtema

Tema: La intervención docente en la enseñanza del juego deportivo en las prácticas de Educación Física escolar.

Subtema: Concepción sobre el juego deportivo. La distribución de la función ejecutiva en la práctica pedagógica que propone la construcción del juego deportivo escolar.

1.3. Introducción

Durante mis inicios como docente, a principio del siglo XXI, me preguntaba de forma constante cómo sería una clase de Educación Física donde, a partir del diálogo, se comprometiera lo mayor posible a las alumnas y alumnos en el proceso educativo. Una propuesta en donde el educador preguntara más y respondiera menos (Freire, 2002).

Mi biografía educativa, como la de la mayoría de mis colegas contemporáneos, estaba atravesada por prácticas educativas donde el protagonismo estaba centrado en el docente, quien, a través de estilos de enseñanza tradicionales (Sicilia Camacho y Delgado Nogra, 2002), instruía de forma directa; generalmente a partir de lo que Muska Mosston (1986) denominó como estilo B, enseñanza basada en las tareas.

Considerando que la práctica educativa debiera intentar colaborar en el desarrollo de la autonomía de quien aprende y al no contar con vivencias propias en el tipo de práctica mencionada al principio; comencé a buscar y experimentar distintas alternativas, a fin de colaborar en el incremento del compromiso de mis alumnas y alumnos en la construcción de sus aprendizajes.

Esto me llevó progresivamente a observar el rol del docente, de las alumnas y alumnos, las formas de intervención y los dispositivos educativos (Caporossi, 2006) elegidos.

Si bien esta preocupación se originó en el nivel de educación primario, se trasladaría luego a cada uno de los espacios donde realizaba mi práctica educativa; de forma recurrente la reflexión profesional giraba en torno del sujeto que aprende y de las distintas formas de intervención del docente para colaborar en el aprendizaje.

Con dichas inquietudes, decidí comenzar a cursar la licenciatura en Actividad Física y Deportes; a fin de construir aquellos conocimientos que colaborarían en la búsqueda de respuestas y de nuevas prácticas educativas.

Las ideas compartidas en las cátedras Teoría de la Cultura Física y Deporte Recreativo, se presentaron como elementos de base para el estudio que se desarrollará a continuación. Sobre todo, en el tratamiento de la Epistemología de la Educación Física, el Deporte y la Gimnasia en la primera de las cátedras mencionadas; que luego fuera retomada, en el contenido que le corresponde, por la segunda. Fueron los primeros acercamientos a la Educación Física estudiada desde las Pedagogías Críticas.

Asimismo, al socializar el tema de investigación con el Dr. Leonardo Gómez Smyth; tanto al momento de cursar la cátedra Deporte Recreativo, como al iniciar el presente proyecto; tuvo la amabilidad de alentarme y asesorar, compartiendo artículos y trabajos de investigación de su autoría y de otras/os colegas, que facilitaron el reconocimiento del problema que da origen a la investigación:

¿Cómo es la intervención docente en la enseñanza del juego deportivo, desde una perspectiva de derecho?

El presente trabajo se realiza junto a colegas que se desempeñan en los niveles de educación primaria (segundo ciclo) y secundaria básica; en distintas instituciones de la ciudad de Mar del Plata.

A partir de este trabajo de investigación, se buscará colaborar en esta institución en la comprensión de que las prácticas colaborativas propuestas a nuestras/os alumnas/os potencian sus posibilidades de aprendizaje (ya que se integran a pequeños equipos de trabajo para construir los juegos deportivos), pudiendo funcionar con autonomía y responsabilidad. La adopción de este tipo de prácticas educativas; donde se traslada la función ejecutiva al otro que

aprende, respetándolo como sujeto de derecho; propiciará la asunción de un mayor compromiso hacia su propio aprendizaje y de mayor seguridad al intervenir o participar de una práctica.

Asimismo, al tener el presente tema de investigación (y su correspondiente problema) poco o nulo tratamiento en nuestro contexto, su presentación en espacios de educación superior, facilitará a los docentes en formación el reconocimiento de la vinculación existente entre la información compartida y los conocimientos de distintas unidades curriculares de los saberes específicos y del Campo de la Práctica Docente; donde se ponen en juego saberes tales como las pedagogías críticas en Educación Física y la enseñanza para la emancipación; disponiendo de recursos para una intervención docente superadora.

Por otra parte, al responder la propuesta de intervención estudiada de forma directa a lo prescripto en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018); los docentes en actividad encontrarán un planteo que colaborará en la comprensión de un hecho sumamente complejo como lo es la educación para la autonomía.

1.4. Problema

Como observación de la propia práctica docente, los primeros interrogantes que comenzaron a conformar el problema, apuntaban a la relevancia y participación de mis alumnas y alumnos, sobre los contenidos que presentaba en la clase de Educación Física; sobre todo aquellos vinculados a los juegos deportivos.

¿Qué relevancia tiene para los alumnos de 5º y 6º años del nivel primario los saberes construidos en Educación Física, cuando ellos son los protagonistas en la creación del juego deportivo? ¿Cómo se sienten al momento de encontrarse con esta posibilidad? ¿Por qué es importante que los niños y niñas vivencien este tipo de experiencias? ¿Cómo logran resignificar sus conocimientos a través de la creación grupal de un juego deportivo escolar?; fueron las preguntas que motivaron la reflexión profesional inicial.

Acto seguido, surgieron interrogantes sobre las y los docentes, su concepción sobre el juego deportivo, sus intervenciones, sus propuestas y sus estrategias didácticas:

¿Cuál es la concepción que tienen las y los docentes sobre el juego deportivo? ¿Cómo llevan a cabo su enseñanza, para qué y con qué sentido? ¿Cuáles son los dispositivos que utilizan para la enseñanza del juego deportivo, a fin de favorecer la práctica participativa?

Esto llevó a considerar que la problemática estaba compuesta por un conjunto de componentes, ya que se refiere a distintos elementos que se vinculan en la clase:

- Las y los alumnos/os, sus formas de participación;
- El contenido puesto en juego;
- Las y los docentes y sus formas de intervención para favorecer un tipo de participación específica;
- El contexto en el que se realiza la práctica educativa;
- El momento histórico en el que la misma se lleva a cabo.

Por lo que, a fin de considerar una problemática posible de ser estudiada en el presente trabajo, se reconoce y aborda el siguiente problema de investigación:

¿Cómo es la intervención para la enseñanza del juego deportivo como saber curricular de la Educación Física Escolar?

Asimismo, se asume la idea de la práctica investigativa como una actividad colaborativa. Motivo por lo cual, el presente estudio buscará ser complementario de investigaciones anteriores producidas por el grupo RETEF¹.

¹ Grupo de Investigación para la “Revisión y Transformación de la Educación Física”. Universidad de Flores – Universidad Nacional de José C. Paz. Argentina.

1.5. Marco teórico

A continuación, presentaremos los principales conceptos que sustentarán la investigación.

Comenzaremos exponiendo la perspectiva teórica y epistemológica adoptada, una perspectiva ideológica crítica y transformadora en Educación Física escolar.

Seguidamente, tendrá lugar el abordaje teórico sobre la intervención docente de profesores posicionados en una perspectiva progresista.

Finalizaremos con la caracterización del juego deportivo como contenido curricular y desde la concepción del derecho al juego y al jugar.

1.5.1. Capítulo 1: La Educación Física Crítica. Una construcción colaborativa a partir de la dialéctica entre la teoría y la práctica.

1.5.1.1. La Educación Física crítica.

Se presenta con claridad que la Educación Física no debe considerarse por fuera de sus contextos sociales, políticos e históricos.

Pero si bien hoy la Educación Física se enmarca dentro de un enfoque de derechos, concebida como práctica social y disciplina pedagógica; en tanto que se diferencia de los modelos de legitimación heterónomos (teorías científicas de cuño biológico y de la sociología funcionalista), las cuales procuraron legitimar a la EF a partir de la contribución a la salud, al dominio psicomotor, a la masificación deportiva (detección de talentos) y al desarrollo de comportamientos básicos del ser humano (Bracht, 1996); comprendemos que estos modelos, perduraron por mucho tiempo y aún lo hacen.

Sicilia Camacho y Fernández-Balboa (2005) sostienen que las corrientes de la Educación Física deben entenderse como construcciones sociales que se van configurando en el tiempo en base a determinados conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir; representando diferentes miradas sobre los sujetos y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso. De esta forma, podemos aspirar a una Educación Física que realice sus estudios y sus prácticas desde una perspectiva social, atendiendo los distintos temas que emerjan como necesarios de ser trabajados para la transformación

social (género, economía, política, etc.), contribuyendo en la formación de sujetos críticos con la realidad y con el modelo social vigente.

A partir de la década del 80 comienzan a surgir cuestionamientos significativos. De éstos, y como crítica a lo establecido, “(...) surge la corriente de la EF inicialmente llamada revolucionaria o crítica y hoy también denominada EF progresista.” (Bracht, 2009, p. 14).

Coincidimos con Sicilia Camacho (2005) en considerar que toda pedagogía crítica se basa en una propuesta ética y política. Ética, porque aspira a contribuir en la construcción de un mundo más justo. En tanto que política, porque exige necesariamente la materialización de esa aspiración. El pedagogo debe pasar de un discurso del deber hacer, a encontrar los caminos de intervención adecuados; comprendiendo que la ética transita por el plano de lo ideal, en tanto que las formas en que puede llevarse a la práctica son numerosas.

Por ello, entendemos que la Educación Física es una práctica de intervención y lo que la caracteriza es la intención pedagógica con la que trata un contenido que es tomado del universo de la cultura corporal. Se sobreentiende aquí que la concepción que orienta el trabajo pedagógico del profesor no admite la fragmentación, la separación del sujeto/objeto y de teoría/práctica, es decir: el trabajo posee un valor de intervención social y de transformación de la realidad, donde la teoría y la práctica se reflejan en un constante movimiento.

Sostenemos, sin embargo, como lo afirmaran Gómez Smyth (2015), Dupuy (2019) y Bracht (1996) que la EF progresista se va constituyendo muy lentamente; sea esto por el no cuestionamiento sobre su nominación y las razones de su existencia a partir de una teoría crítica de la Educación Física (Bracht, 1996); por la falta de escritura académica de los profesores posicionados en intervenciones progresistas; “porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física (...)” (Gómez Smyth. 2015, p.23); o bien porque

(...) a pesar de los cambios sociales y políticos, el desarrollo científico y académico, la formación continua de los/as docentes, entre otras instancias de diálogo y discusión; no logra consolidarse la apropiación de teorías pedagógicas críticas que permitan revisar los

tradicionalismos, denunciar las desigualdades socio – educativas, diversificar los saberes sobre la cultura corporal e innovar las prácticas pedagógicas en Educación Física” (Dupuy. 2019, p.18)

Revisando los orígenes de las pedagogías críticas en Latinoamérica, uno de sus grandes referentes es, sin dudas, Paulo Freire, quien en su vasta obra (influenciada por la escuela de Frankfurt y las teorías críticas) demuestra claramente una práctica pedagógica basada en propuestas progresistas; encontrando a la educación como la herramienta más importante para alcanzar el paso de la transividad ingenua a la transividad crítica (Freire. 2004). Pero siendo consciente que si la educación no permite al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y no propicia condiciones de verdadera participación, se pierde en el estéril palabrerío (Freire. 2004), sin dar respuesta a la intencionalidad inicial de favorecer la formación de sujetos libres y autónomos.

Esto lleva a comprender que la Educación Física, dentro de la perspectiva crítica, se configura, como mencionamos previamente, en la dialéctica de la teoría y de la práctica (Gómez Smyth, 2015) y que la enseñanza crítica crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico, siendo un proceso de construcción cooperativa. Por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el lugar donde ocurre la clase con los sujetos implicados.

1.5.1.2. La Educación Física escolar: una propuesta de análisis crítico del contenido a enseñar

Como mencionamos previamente, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo. Esto nos lleva a comprender que, como afirma Gómez Smyth (2018), para que el estudio esté dentro de una perspectiva crítica o progresista, las prácticas pedagógicas estudiadas deberán tener como objetivos la transformación de las realidades sociales que se suceden, en este caso, en las clases de Educación Física escolar.

La dificultad mayor radica en que la Educación Física escolar sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o deportivistas (Gómez Smyth, 2018); más allá que en nuestro país, a nivel Nacional (Ley 26.206/06 y NAP) como en Provincia de Buenos Aires (Ley 13.688/07 y Diseños Curriculares), se explicita el giro hacia las propuestas educativas críticas transformadoras.

Williams (1958) afirma que la cultura lejos está de ser algo ideal, en tanto que su componente material favorece la comprensión de que en realidad el contexto que ella supone ser y que incluye todas las manifestaciones sociales (acontecimientos, modos de conducta, instituciones o procesos sociales) (Geertz, C. 1993) es un campo (Bourdieu, P. 2008) donde existe una tensión permanente entre lo dominante, lo residual y lo emergente.

Considerando esta formulación, coincidimos con Dupuy (2019) cuando; al analizar el planteo de Kirk (2010) sobre el único cambio de la idea sobre la idea de Educación Física de 1880 a 1990: de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas; afirma que dicha idea "(...) forma parte de uno de los tópicos de interés de la pedagogía crítica en EF, dada la presencia casi exclusiva del deporte como contenido a ser enseñado" (Dupuy. 2019, p.25) y que el deporte, como tal, no representa un objeto de conflicto, sino por la reproducción del orden normativo capitalista en las prácticas deportivas escolares. Por ello, tomando a Bracht (1996), señala que estas nuevas interpretaciones caracterizadas como Educación Física progresista deberán estar basadas en la crítica al conductismo, al deporte de rendimiento y a la pedagogía tecnicista, que tradicionalmente la ha determinado; en tanto que, lejos de quedarse sólo en dicha crítica, recupera la afirmación de Bolívar (1986), quien sostiene que la educación progresista favorece la inclusión del sujeto en un ambiente participativo y democrático, donde pueda actuar de forma crítica y creativamente (Dupuy, 2019)

Entonces, podemos pensar en una Educación Física escolar que pueda presentar, entre distintos contenidos (recortes culturales), al juego deportivo para ser estudiado y aprendido (en tanto que construido) por las alumnas y alumnos; y no como una imposición externa y determinada, como ha sido (y sigue siendo) planteado desde el modelo deportivista. Conceptos que profundizaremos en el capítulo siguiente.

1.5.2. Capítulo 2

Un contenido curricular: el juego deportivo

Al intentar interpretar algún aspecto de la cultura; entendida ésta como una urdimbre cuyas tramas de significación han sido tejidas por el hombre, como así también habitadas por él (Geertz, 1993); se incursiona en una práctica investigativa compleja (Morin, 1994). Por ello, consideramos esencial no confundir los rasgos superficiales de una sociedad con su cultura; sabiendo que comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad (Geertz, 1993). O bien, como afirma Pierre Bourdieu (2008), lo invariante, aquella lógica más insondable del mundo social, no puede ser captado si no se sumerge en las profundidades, en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como caso particular de lo posible.

Este hecho sucede también, por lógica, en las instituciones educativas. Es allí donde se reproducen las condiciones sociales de los sujetos de una sociedad, como lo expresaran Bourdieu y Passeron (1977); poniendo en evidencia el proceso y los mecanismos de reproducción cultural que derivan en reproducción social. A su vez, afirman que toda cultura académica es arbitraria; no tiene en sí misma una validez objetiva sino que su valor deriva de que es la cultura de las clases dominantes. La escuela la hace propia, encubriendo su naturaleza social, y la presenta como la cultura, objetiva e indiscutible, al tiempo que rechaza la de otros grupos sociales (violencia simbólica). De esta manera la escuela legitima la arbitrariedad cultural. La acción pedagógica es la encargada de llevar a cabo la selección y la transmisión del currículo, también arbitrario y regido por principios clasistas, que tiene como finalidad la perpetuación de la clase dominante.

Aquí, nos encontramos con el planteo realizado en el cierre del capítulo 1 del presente Marco Teórico, donde se busca pensar en una Educación Física escolar que pueda presentar, entre distintos contenidos (recortes culturales), al Juego Deportivo desde la perspectiva que venimos planteando.

1.5.2.1. Concepciones del Juego Deportivo y el Deporte escolar en la actualidad

Yendo al tratamiento del contenido curricular (juego deportivo escolar), existen varias definiciones elaboradas en los últimos años.

En el Diseño Curricular de la Pcia. de Buenos Aires (2018), el mismo se presenta como contenido escolar a partir del segundo ciclo del nivel primario.

En este documento, son cuatro los tipos de juegos deportivos que se enuncian:

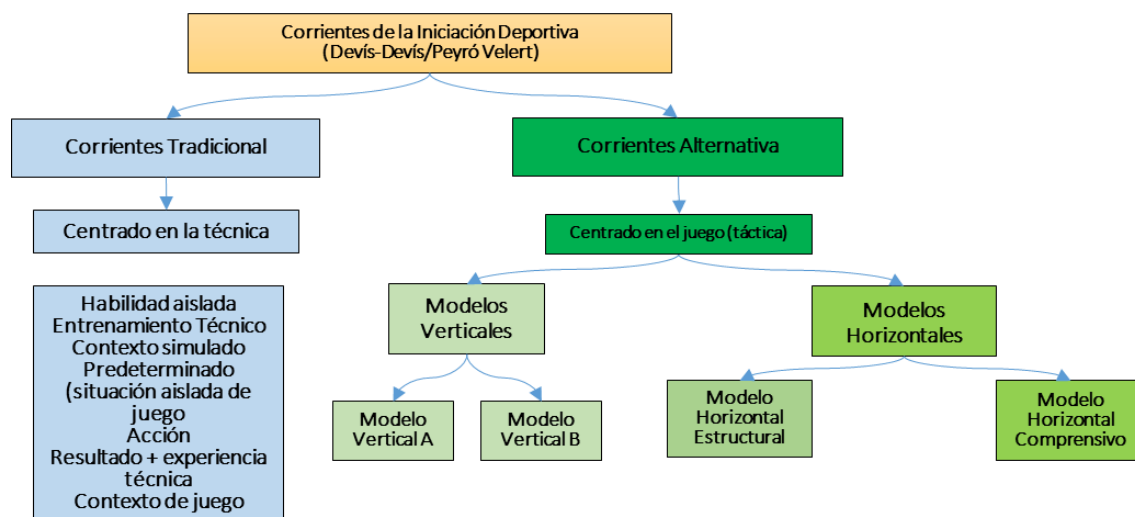
1. Juegos deportivos reducidos: son aquellos que posibilitan la comprensión de la lógica y el conocimiento de las estructuras del juego deportivo en condiciones facilitadas, en que los problemas a resolver presentan una controlable cantidad de información, debido al menor número de participantes y la organización en espacios acotados.
2. Juego deportivo global: juegos con un mayor número de reglas y situaciones propias del deporte
3. Driles jugados
4. Juegos deportivos modificados: se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte.

Todos ellos tienen un valor y un sentido en cada momento del proceso de enseñanza hacia la construcción de los juegos deportivos. Con la utilización de estos juegos deportivos, se busca favorecer la inclusión y la participación. (DGCyE. 2018)

Por otra parte, el término “juego deportivo” fue acuñado por la Iniciación Deportiva cuando ésta comenzó a transitar su camino hacia las prácticas alternativas.

Tradicionalmente, en la Iniciación Deportiva, se sostuvo un tipo de práctica donde se priorizaban los resultados, la especificidad deportiva y al ámbito competitivo. En tanto que en otro extremo, se comprende la importancia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de la formación polivalente y de los contextos formativo/educativos para favorecer la práctica constructiva (Contreras Jordán et al. 2009). Entre una y otra propuesta, existen ciertas variantes.

Seguendo el árbol genealógico que ofrece Devis Devis y Peiró Velert (2007) podríamos hablar de dos grandes troncos o corrientes (Tradicional y Alternativa) a la hora de abordar la Iniciación Deportiva; que se sintetizan en el siguiente mapa:



Fuente: elaboración propia

Asimismo, la corriente alternativa está compuesta por dos modelos:

1. Modelos Verticales: cuya particularidad con relación a los deportes que abarca es la especificidad; siendo una práctica a realizar en contextos competitivos preferentemente.

2. Modelos Horizontales: propios de los espacios educativos y, en cuanto a la perspectiva en función de los deportes que abarca, es inespecífico (formación polivalente)

Se observará en el mapa que estos modelos se subdividen en dos más: Verticales A y B; Horizontales estructural y comprensivo.

Cada uno de ellos centra su práctica en el juego deportivo, utilizando variaciones diversas (juegos simplificados, reducidos, formas jugadas y juegos modificados).

No obstante, el Modelo Horizontal Comprensivo pareciera ser el único que explicita, dentro de sus principios de procedimiento, la participación activa del alumnado en el proceso educativo; al reconocérsele la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego e incluso llegar a construir y

crear nuevos juegos modificados (Devís y Peiró. 2007). Por lo tanto, sugiere un tipo de intervención docente que favorece la participación activa y protagónica de quien aprende.

Muchos de estos conceptos son utilizados en el capítulo correspondiente a la Educación Física, del Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2018).

Dupuy (2019) define al juego deportivo como

Aquella práctica social en la que los jugadores conforman equipos y eligen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas (2019, p. 90)

Y lo presenta como un contenido (recorte cultural) propuesto como juego, una vez que profundiza en

(...) la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas en función de la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura, pudiendo ser acomodados a sus posibilidades, y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico (...) (2019, p.210)

García Monge (2012) en su trabajo “Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física Escolar: estudio de caso en el segundo ciclo de primaria”, realiza un recorrido histórico del juego, donde observa que se ha ido normalizando a lo largo de la historia la consideración sobre éstos como un paso previo que lleva al deporte.

Asimismo, afirma que desde los años 70 las críticas que se harán al deporte como actividad homogeneizadora de prácticas corporales, discriminatoria, selectiva, fuente de conflictos relacionales, transmisora de estereotipos, jerarquías, llevaron a tomar ciertas precauciones a la hora de incluirlo dentro del currículo escolar español:

Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios discriminatorios.

Es decir, siguiendo el razonamiento de J.I. Barbero (1990d), para poder ser incluido en la educación ha de dejar de ser deporte.

Pero resultaba evidente que éste era un dique frágil para contener la cultura profesional dominante (J. I. Barbero, 1990d y 1996a; N. Bores y B. Díaz 1999; N. Bores, 2000). Nuevamente será una “denominación de origen”, en este caso la de “deporte educativo” la que legitimará el desarrollo de las prácticas tradicionales. (2012, p.72)

No obstante, plantea la desigualdad entre los desarrollos teórico y práctico en Educación Física (cuestión que será tratada, nuevamente y por otros autores, más adelante en este trabajo):

Es curioso, sin embargo, que mientras en su desarrollo práctico se mantienen muy arraigadas las inercias de las metodologías más añejas, las formulaciones de modelos teóricos sobre la iniciación deportiva recogen las ideas más innovadoras en educación física. Las aportaciones teóricas realizadas en la actualidad desde este campo han logrado introducir nuevos enfoques sobre los procesos de aprendizaje (metodologías activas apoyadas en el constructivismo) y sobre la organización de la configuración de las prácticas de enseñanza (García Monge. 2012, p.72)

Con relación a este tema, Dupuy (2019), citando a Libois y Rozengardt (2014), menciona que, a pesar de las diferencias en los orígenes de los deportes (rituales festivos, pasatiempo y entrenamientos de los sectores dominantes, juegos populares), “(...) su raíz lúdica ha sido sometida a la obediencia reglamentaria y regulación institucional (...) soportando la posibilidad de desnaturalización de los sentidos de la práctica originaria y su respectiva consecuencia histórica, política y cultural” (2019, p. 212).

En tanto que, desde la Educación Física escolar, posicionada desde una perspectiva crítica, se evidencia la posibilidad de recuperación de la dimensión

lúdica del deporte, lo cual necesita de un proceso didáctico que una el juego con las prácticas deportivas (Dupuy, 2019).

Afirma Fernández Vazz (2015) que en el deporte, hasta en el de elite, hay un momento lúdico cuando el resultado, el código victoria-derrota, la tecnificación y la demostración del dominio extremo del cuerpo, son puestos en suspenso por unos instantes.

Este autor sostiene que los deportes forman parte del universo de los juegos, a veces como complemento, otras por oposición; en tanto que nos recuerda que muchos deportes nacieron de los juegos populares, asumiendo reglamentos que fueron solidificándose y estandarizándolos (Fernández Vazz, 2015)

A su vez, en cuanto al tratamiento del deporte en la escuela, manifiesta que debe ser presentado en sus múltiples dimensiones, entendiéndolo como patrimonio cultural y, por ello, un derecho de todas y todos; pero que eso “no significa que deba ser, en la cancha o en los patios, una copia caricaturesca del deporte de alto rendimiento (...)” (2015, p.134), ya que el conjunto de normas y valores que rigen en uno y otro contexto son disímiles

La Educación Física no debe reproducir el entrenamiento del deporte de elite, sino plantear otros intereses en relación con el deporte. (...) El deporte como fenómeno no se limita a su práctica; antes bien, en cuanto acervo cultural, él debe ser comprendido como fenómeno social complejo e importante. Como disciplina del conocimiento, la Educación Física tiene que tomarlo en serio. Para ello, es bueno que tenga en cuenta los aspectos que componen el deporte como su realidad histórica, social, contradictoria, por medio de la cual el mundo contemporáneo también se expresa.

La Educación Física debe conocer el “campo deportivo” (en el sentido consagrado por Bourdieu) para que pueda problematizar al deporte como un fenómeno a ser estudiado. (2015, p.135)

Rozengardt (2020) invita a pensar en el deporte de la escuela y no el deporte en la escuela, en coincidencia con Bratch (1995), proponiendo la construcción de un currículum contrahegemónico y, con ello, una Educación Física para los sujetos y en la cultura (no en la monocultura deportiva)

Para ello propone cuatro claves a considerar para una Educación Física escolar:

1. Una EF en la que puedan interactuar todas y todos: género, cultura, clase, habilidad, experiencia (coeducación)
2. Una EF amplia y rica en contenidos: relación activa con la cultura
3. Una EF que no persiga la selección, la comparación o al/a la mejor jugador/a
4. Que le dé valor a los instrumentos didácticos: planificación, evaluación, intervención de docente, alumnas y alumnos, sujetos productores antes que producidos

Asimismo, sugiere un recorrido en el que esté presente el juego durante todo el camino escolar, luego necesariamente la aparición del juego deportivo para la comprensión de la lógica deportiva pero desde la respuesta a reglamentos internos y posteriormente sí el deporte de la escuela.

A éste último lo comprende como un contenido que se conoce, produce saberes y genera variados efectos educativos. A su vez, tanto los juegos deportivos, como los eventos deportivos, son experiencias que construyen las y los alumnos con sus profesores. (Rozengardt, 2020)

En el presente trabajo, partiremos de la definición de Dupuy (2019) sobre Juego Deportivo, quien lo plantea como:

- Una práctica social en la que los jugadores conforman equipos y elijen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas;
- Un contenido (recorte cultural) propuesto como juego, una vez que profundiza en la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas en función de la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura, pudiendo ser acomodados a sus posibilidades y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico

Asimismo, sostenemos como Rozengardt (2020), que debemos considerar la idea de juego deportivo de la escuela, construyendo un currículum contrahegemónico (Bracht, 1995) y, con ello, una Educación Física para los sujetos y en la cultura.

Siguiendo en ese sentido, buscar la posibilidad de interacción, en la clase de Educación Física, de todas y todos (género, cultura, clase, habilidad, experiencia); sosteniendo una relación activa con la cultura; dejando de lado la selección/comparación y/o elección del/de la mejor jugador/a y dándole valor a los instrumentos didácticos ya mencionados (planificación, evaluación, intervención de docentes, alumnas y alumnos)

A su vez, consideramos que en el recorrido escolar es fundamental la presencia permanente del juego dentro de la perspectiva de derecho (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019), que será el paso previo y paralelo a la aparición del juego deportivo para la comprensión de la lógica deportiva pero desde la respuesta a reglamentos internos (Rozengardt, 2020) y posteriormente sí el deporte de la escuela; presentado en sus múltiples dimensiones, entenediéndolo como patrimonio cultural y, por ello, un derecho de todas y todos (Fernández Vazz, 2015), por lo tanto, comprendido como un contenido que se conoce, produce saberes y genera variados efectos educativos. Entonces, dentro de estas concepciones, cabe aquí la consideración de que los juegos y eventos deportivos (entre otras manifestaciones en torno al deporte de la escuela), son experiencias que construyen las y los alumnos con sus profesores. (Rozengardt, 2020); ya que, como afirma Dupuy (2019):

(...) son muy pocas las actividades escolares que le dan a lxs niñxs la posibilidad de anticipar un plan de acción, acomodar sus acciones con los otros, tomar decisiones, negociar reglas con lxs compañerxs, 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. A su vez, dichas situaciones tenderían a promover la comunicación entre pares, la confrontación de ideas y la construcción compartida de un guión de juego que facilitaría la apropiación de nuevas formas interpretativas del mundo (2019, p. 84).

1.5.3. Capítulo 3. Las intervenciones didácticas de docentes progresistas en Educación Física

Dentro del campo de las prácticas de Educación Física escolar, es reducida la cantidad de estudios donde se demuestre que el docente; a partir de sus intervenciones y respetando el derecho de sus alumnas y alumnos al juego y al jugar; colabore en que sean ellas y ellos quienes reconozcan y resuelvan los problemas en los juegos deportivos o, directamente, los construyan. No obstante, se encontraron algunos estudios actuales que brindan importantes aportes al respecto.

Antonio Gómez Rijo (2010) afirma que, en Educación Física, la perspectiva del alumnado constructor de sus propios aprendizajes, planteada en la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, no ha sido tan explícitamente asumida como parece a priori y que “(...) la visión técnica del profesor eficaz ha soslayado en no pocas ocasiones esta circunstancia, dejando de lado el papel protagonista del alumno para ser asumido por el propio docente” (Gómez Rijo. 2010, p.53). A su vez, sostiene que constructivismo y autonomía “(...) son dos constructos sociales que no pueden ir el uno sin el otro (...)” (2010, p.53).

En este sentido, Gómez Smyth (2015) sostiene que, en la perspectiva crítica en Educación Física

existen más aportes teóricos, que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones: a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas, no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico. (2015, p.23)

Gómez Smyth (2015) y Dupuy (2019) abordan el contexto escolar y al juego y el jugar como contenidos. En estos trabajos analizan las intervenciones

didácticas de docentes progresistas, cuyas propuestas buscan la participación activa de sus alumnas y alumnos en la construcción del juego, ya que el mismo es comprendido como un derecho de quien aprende.

Gómez Smyth (2015), por su parte, problematiza la construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física infantil.

Destaca que existen juegos cuya estructura condiciona la participación y otros que, al contrario, permite a los jugadores crearlos y recrearlos:

Podríamos decir que existen formatos de juego que estipulan por sí mismo cómo debe jugarse y, otras formas de juego en donde los jugadores pueden inventar, crear y modificar según sus intereses, necesidades o experiencias. Hasta podríamos decir que el juego es, justamente, ir armándolo. Se juega mientras se inventa, allí aparecen los acuerdos, la risa, los personajes, se van estipulando las reglas del jugar, se eligen los materiales, los lugares para jugar, se originan relaciones intersubjetivas, ésta mirada pondera el protagonismo creador de los jugadores (2015, p. 285).

Esto lleva a poner atención en cómo intervienen los docentes para permitir que este tipo de juegos encuentre lugar en las clases de Educación Física, logrando alejarse del estilo tradicional que mencionaba Gómez Rijo (2010) y comprendiendo lo que Perkins (1996?) sostiene como el necesario traslado de la función ejecutiva de la/del docente hacia la/el alumna/o:

Esta problemática se vincula con el interés de poder seguir constituyendo estilos docentes participativos (Ainsestein et al., 2002) y democráticos, por tanto, nuestra investigación está en sintonía con quienes se preguntan constantemente sobre las dinámicas cotidianas del juego en el contexto escolar (Gómez Smyth. 2015, p.287)

Asimismo, afirma que este modo de intervención que respeta el protagonismo de alumnas y alumnos en la creación del juego, no es una práctica pasiva por parte de la/ del docente, sino que demanda su presencia atenta, a fin de colaborar en la elaboración de la situación lúdica sin caer en el intervencionismo: “Es pertinente saber intervenir en ese juego libre (Vendrell,

2009) e intentar generar la aparición de lo lúdico, es decir, de la apariencia y la diversión (Huizinga, 2012; Santfín, 2001; Rivero, 2011b).” (Gómez Smyth. 2015, p. 289)

En este sentido, en el que se alude a un modo de intervención docente que favorece la participación activa de quien aprende, Dupuy (2019), retomando el reconocimiento del juego y el jugar como derecho de la/del niña/o; afirma que

Desde la mirada docente, se visualiza la intencionalidad pedagógica de otorgar centralidad a lxs participantes, es decir, a los jugadores. Y consigo, a sus intereses, deseos y motivaciones. Esto permite a lxs alumnxs ser protagonistas reales de las clases, viéndose dos características inherentes: la libertad y opcionalidad durante los encuentros (Dupuy. 2019, p. 231).

Pudiendo las y los alumnas/os; además de compartir juegos devenidos de la cultura y optar sobre la participación; crear sus propios juegos, construyendo y reconstruyendo cultura (Freire. 2004). Por lo tanto, la función del docente será dialogar con los niños sobre situaciones concretas, proporcionando ayudas para reconocer y resolver problemas de juego.

Dupuy (2019) coincide con la afirmación de Gómez Smyth (2015), quien sostiene que

Antes de cualquier tipo de intervención, existe una posición ideológica, en este nuestro caso estudiado, una donde se busca garantizar el derecho a jugar de la infancia y que a partir de esa base se suceden intervenciones específicas que buscan su desarrollo (Gómez Smyth. 2015, p.341).

A esto suma que el escenario escolar actual; que muchas veces reproduce las exigencias propias de la sociedad capitalista (progreso individual, furor por el consumo desmedido e imposibilidad de perder el tiempo, entre otras);

Permite pensar la posibilidad de crear otros tiempos y espacios posibles que preserven el derecho al juego. Por consiguiente, la gratuidad, es decir, la no productividad del juego, la diversión en sentido de separarse

de la realidad, entretenerse y (re) crear, (...) aparecen como elementos que hacen al valor autotético del binomio juego y jugar” (Dupuy, 2019, p. 246)

A su vez, en las matrices de datos, Gómez Smyth (2015) diseña y Dupuy (2019) recupera una categorización de tipos de intervenciones docentes en el jugar, surgida de los discursos de las y los docentes entrevistados en sus trabajos; a saber: Facilitadora – Jugador experto – Observación comunicativa – Delegativa – Fundamentadora – Reflexiva – Deliberativa – Enunciadora – Exhortativa – Confirmativa – Ejemplarizante – Sancionadora. También será recuperada en el presente trabajo.

Rozengardt (2017), interrogándose sobre los modos de la práctica escolar de la Educación Física, aborda la intervención docente tomando como base los estudios comparados en la REIPEFE (quienes planteaban colocar la mirada entre el abandono de la tarea docente y las prácticas innovadoras) y realizando un recorrido en el que propone y analiza distintas categorías, con las que busca ayudar a comprender los modos en que los profesores están en la escuela. Las menciona como “Posiciones en la práctica escolar” y cuentan con cierta gradualidad:

Tabla nº1

(Rozengardt, 2017)	
Categoría	Descripción
Abandono del puesto de trabajo	Relación de los profesores con la tarea que implican un abandono notable y completo. Desde no asistir a clase, o dejar la pelota en el grupo y salir del escenario de la clase. “Tirar la pelota” (Argentina), “profesor sombra” o “roda bola” (Brasil), “profesor de la pelotita” (México). No da clase, falta, se desentiende de su cargo o responsabilidad básica.
Abandono de la tarea de enseñar	Se abandona la dimensión de enseñanza. El profesor no se ocupa y no verifica la distribución de saberes o la producción de aprendizajes

Tarea no revisada	Es una categoría intermedia. Hay propuestas, pero estas podrían calificarse de rutinarias, repetitivas. Pueden implicar una reproducción pasiva.
Propuestas innovadoras	Se evidencia un lugar ligado a la jerarquización de la tarea, a la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. En ese contexto, se diseñan, se sostienen y se evalúan propuestas que producen un nuevo lugar. Si bien consideramos que no es posible la innovación permanente, sí en cambio una actuación abierta a las innovaciones
Posición renovadora	Se caracteriza por una preocupación más allá de la clase; colocar la institución escolar en un nuevo lugar y allí la EF conformando un proyecto político pedagógico. Permite apreciar un lugar protagónico frente a la institución, el lugar en la organización en la que se ubica el profesor y el área.
Posición transformadora	Muestra posicionamiento social más allá de la organización local.

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, Rozengardt (2017) afirma que el punto de inflexión es la innovación, a partir de la cual se abre la posibilidad de conformar un movimiento de cambio. En este sentido, afirma:

Si nos preguntamos por la materialidad de la innovación, en todos los casos, el cambio, la transformación, la innovación o renovación son del sujeto que se-forma, se-transforma, en su práctica, en el marco de tradiciones, de efectos de la formación, de lo que se espera, de la estructura (gramática escolar), de las posibilidades, de sus posicionamientos, saberes y competencias para el análisis y la reflexión. (Rozengardt. 2017, p. 05)

Para registrar elementos que permitieran visibilizar la posición de los profesores en la escuela, elaboró un instrumental específico, que llamó ejes de innovación; a saber:

Eje 1. Definición del objeto de conocimiento.

Eje 2. Evolución de la apropiación del contenido y formulación de las tareas.

Eje 3. Experiencias de evaluación formativa y compartida entre profesor y alumnos.

Eje 4. Producciones interesantes de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje.

Eje 5. Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres.

Eje 6. Modificación del lugar asignado a la disciplina en la escuela o el sistema educativo.

Eje 7. Generación de situaciones de conflicto que evidencien clivajes institucionales o educacionales.

Para finalizar este abordaje (categorías y ejes) sostiene:

Todo ello, coloca a la EF y sus profesores en algún lugar cercano a la inclusión y la distribución de capital cultural y por ello de enriquecimiento o por lo contrario aporta a las pobrezas del área y de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela. (Rozengardt. 2017, p.05)

1.5.3.1. Modos e intervenciones docentes para favorecer el juego deportivo y el jugar

Entendemos que la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino algo que se hace con alguien; la/el docente, investigador/a y mediador/a del aprendizaje; con el/la Alumno/a, poseedor/a de un bagaje de conocimientos y constructor/a del saber; ambos capaces de aprovechar y transformar creativamente la experiencia socio – histórica gracias a un estado de conciencia que les permite descubrirse y descubrir las relaciones casuales entre los fenómenos del mundo que los rodea.

Teniendo esto en consideración, comprendemos que la intervención del/de la docente deja de ser la de un simple técnico que aplica estrategias

aprendidas en la formación académica, para convertirse en un investigador en el aula, ámbito principal en el cual se desarrolla la práctica, donde se dan problemas singulares y en el que hay que dar respuestas ajustadas a la situación y al contexto.

A su vez, al conocer las leyes de la reproducción social, se tiene oportunidad de minimizar su acción en la institución escolar (Bourdieu, 2008); a través de la práctica educativa de un docente visto como un profesional reflexivo (Schön, 1992), investigador (Stenhouse, 1987) que toma decisiones, emite juicios y desarrolla el conocimiento práctico personal.

En este sentido, coincidimos con Gómez Smyth (2015), Dupuy (2019) y Rozengardt (2020); sosteniendo que la intervención docente nunca es neutral, existiendo siempre una posición ideológica y, en nuestro caso estudiado, una muy particular, donde se busca garantizar el derecho a jugar de la infancia. A partir de esa base se suceden intervenciones específicas que buscan su desarrollo.

Por ello, entendemos que el escenario escolar actual; que muchas veces reproduce las exigencias propias de la sociedad capitalista (progreso individual, furor por el consumo desmedido e imposibilidad de perder el tiempo, entre otras); permite pensar la posibilidad de crear otros tiempos y espacios posibles que preserven el derecho al juego (Dupuy, 2019)

Asimismo, nos apoyamos en la observación de Dupuy (2019), quien menciona que los avances investigativos actuales dan cuenta de la existencia no solo de prácticas innovadoras, en las que se diseñan, sostienen y evalúan propuestas que producen un nuevo lugar, jerarquizando la tarea y conformando un proyecto político pedagógico; sino también, de prácticas transformadoras y que éstas logran ser instaladas a partir de la formación y posicionamiento ideológico de las y los docentes en contraposición al sistema capitalista.

Aquí, sumamos la afirmación de Rozengardt (2017) quien, al estudiar el posicionamiento o modo de estar de la Educación Física y del docente en la escuela, menciona que el punto de inflexión es la innovación, a partir de la cual se abre la posibilidad de conformar un movimiento de cambio. En tanto que sostiene que para la transformación de las prácticas escolares, en sintonía con otros autores referentes (Bourdieu, 2008; Schön, 1992; Stenhouse, 1987) aunque en su caso y el nuestro de Educación Física, se hace necesario el

establecimiento de un vínculo indisoluble entre la investigación científica, la formación docente y las prácticas reales, paralelamente, con la concientización de las problemáticas de carácter general y las dificultades locales.

Estos modos innovador, renovador y transformador que puede adoptar la Educación Física en la escuela, nos lleva a interrogarnos sobre cuáles son los tipos de intervenciones que utilizan las y los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva progresista, para favorecer la participación activa de sus alumnas y alumnos, siendo respetuosas/os de su derecho a jugar, a crear, a aprender y, así, a construirse y reconstruirse; dando lugar a las prácticas educativas emancipadoras.

Elegimos aquí detenernos en su análisis, ya que, en consonancia con Gómez Smyth (2015), consideramos que la intervención docente se configura como las acciones finales que los educadores realizan en su praxis. Será muy valioso, a su vez, el estudio y reconocimiento de los tipos de enunciados utilizados.

Gómez Smyth (2015) y Dupuy (2019) presentan en sus matrices de datos las siguientes categorías de intervenciones docentes (Tabla nº2):

(Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019)	
Categoría	Descripción
Facilitadora	El/la docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los jugadores, para que desplieguen sus modos de jugar
Observación comunicativa	Implica una tarea de conocimiento pedagógico de la situación. Predisposición y compromiso para el diálogo con las y los jugadores en planos de igualdad.
Delegativa	El docente habilita el espacio para que una alumna/o o grupo enseñe un juego, en un clima de confianza
Jugador/a experto/a	Posicionado desde una intencionalidad lúdica, la/el docente participa como un jugador/a más. Puede asumir tres direcciones, elaborando el juego, incluyendo instancias de juego elaboradas por otros e invitando o aceptando invitaciones a desarrollar juegos conocidos.
Intervención fundamentadora	Se exponen razones que orientan a las/los participantes a jugar de un modo lúdico

Intervención reflexiva	Se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guion de juego
Intervención deliberativa	La/el docente habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar. Espacio de intercambio democrático y participativo.
Emancipadora	En un sentido ideológico democrático, los docentes incorporan reglas y normas
Exhortativa	La /el docente solicita y ordena jugar de un modo lúdico y/o acondicionar el espacio y los materiales de manera segura
Confirmativa	El busca confirmar, a partir de preguntas, cómo debería jugarse de un modo lúdico
Ejemplarizante	Expone casos sobre los modos de jugar de algún jugador
Sancionadora	No se trata de castigo alguno. En su lugar aparece la censura verbal sobre la manera de jugar de uno/a o varios jugadores, junto con pedidos y explicaciones de parte del docente a fin de reencausar las acciones y recomponer los acuerdos de juego.

Tabla nº2. Fuente: elaboración propia

Nos parece relevante tomar estas categorías para el presente proyecto, como también la consideración de los tipos de enunciados que surgen de la relación Forma del juego/ Modo de jugar (lúdico – no lúdico), presentado por Pavía (2008).

Este autor trabaja sobre la idea de juego como derecho, habida cuenta de que como recurso suele generar mayor poder de seducción a las y los docentes (Pavía, 2009). Con la categoría “forma” orienta el análisis de similitudes y diferencias entre juegos. En tanto que con la categoría “modo” hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no.

Atreverse a pensar provisionalmente que hay un modo de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. (Pavía. 2009, p. 17)

Este ejercicio de doble hermenéutica (Pavía, 2009), propone un camino a las investigaciones sobre lo lúdico en la escuela donde, por lo general, la relación forma-modo origina tres tipos de enunciados, a saber:

1. Ambiguo: cuando la invitación “¡vamos a jugar!” expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término “jugar” usado como cebo)

2. Paradójico: cuando la invitación a jugar expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal (tiene forma de juego pero su primera regla es: “aquí no se juega” o, lo que es lo mismo, “se jugará de verdad”, “en serio”). La “forma” de la actividad y el “modo” de participación no coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un modo no lúdico.

3. Transparente: cuando la invitación a jugar expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la “forma” de la actividad y el “modo” de participación coinciden; decimos entonces que el juego se juega de un modo lúdico.

Asimismo, y finalizando este apartado, sostenemos la idea presentada por Pavía (2009); cuando afirma que jugar un juego de un modo lúdico es una decisión pasajera que requiere de pactos y micro acuerdos constantes (incluso, sobre las reglas).

Cuando se juega de un modo lúdico esos acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de “actuación auténtica”, en una situación “aparente”, organizada alrededor de un “guion”, aceptado libremente sobre la base de “permiso” y “confianza” con un alto grado de “empatía” y “complicidad” respecto de una experiencia “ambigua” de “sesgo autotélico”. (Pavía. 2009, p. 18)

1.6. Hipótesis

Si bien el estado del arte arroja elaboraciones teóricas que colaboran en la construcción conceptual del presente trabajo e investigaciones que refieren de manera directa a las intervenciones de docentes progresistas en el juego y el jugar (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019), con relación al problema planteado, referido al juego deportivo, poco se encontró. Por lo tanto, al tratarse de un estudio descriptivo, estamos eximidos de plantear una respuesta tentativa al problema formulado.

Asimismo, y entendiendo que la investigación se basa en un acercamiento con la problemática, proponer una hipótesis podría implicar un prejuicio sobre el resultado de la investigación.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Describir las intervenciones docentes que desarrolla el/la docente para la enseñanza del juego deportivo en la Educación Física Escolar.

Objetivos específicos

- Identificar la concepción y sentidos sobre el juego deportivo que tienen las y los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva progresista, que se desempeñan en el contexto escolar de la ciudad de Mar del Plata
- Identificar los tipos de intervenciones que adoptan estos docentes en la enseñanza de juegos deportivos y el jugar.
- Diferenciar y caracterizar los tipos de enunciados para generar instancias de juego en el juego deportivo, como también aquellos que propician la construcción de dichos juegos.

SEGUNDA PARTE

2. Segunda Parte. Materiales y método

2.1. Tipo de diseño

Nuestro estudio de investigación es de carácter descriptivo (Ynoub, 2015) en vistas de identificar y caracterizar el comportamiento de cuatro categorías de análisis (a saber: concepción de juego deportivo, sentidos del juego deportivo, tipos de enunciados e intervenciones para el desarrollo del jugar).

Como se mencionó anteriormente, si bien el estado del arte arroja elaboraciones teóricas que colaboran en la construcción conceptual del presente trabajo e investigaciones que refieren de manera directa a las intervenciones de docentes progresistas en el juego y el jugar (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2019), con relación al problema planteado, referido al juego deportivo, los estudios no son suficientes.

Con relación a la dimensión temporal, se caracteriza por ser un estudio sincrónico, ya que realiza un corte transversal en un momento histórico determinado.

Con relación al tipo de conocimiento que deseamos producir, se trata de una investigación aplicada, debido a que busca producir conocimiento a partir de las manifestaciones verbales de docentes sobre la realidad de sus prácticas profesionales en función de servir a ese mismo contexto de producción.

Para finalizar, es importante hacer mención sobre el tratamiento y análisis de la información, producto de las entrevistas a docentes de Educación Física, la cual se desarrollará en torno a un enfoque cualitativo, ya que la intención es identificar y caracterizar el comportamiento de las categorías mencionadas; sin reducirlas a datos cuantificables y estadísticos.

2.2 Diseño del objeto: sistema de matrices de datos²

Unidad de Análisis: Docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva progresista

Categoría	Valor	Dimensión
Concepción de juego deportivo escolar	Como espacio imaginario, de derecho y socialización cultural.	Práctica social en la que los jugadores conforman equipos y eligen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas. Contenido (recorte cultural) propuesto como juego, una vez que profundiza en la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas en función de la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura, pudiendo ser acomodados a sus posibilidades y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico
	Como espacio didáctico	Su valor reside en ser una actividad divertida y convocante que permite abordar contenidos extrínsecos al mismo, es decir, desde una mirada utilitarista del mismo (como una estrategia para la iniciación a un deporte Institucionalizado o estándar)
Sentido del juego (Direccionalidad que toma el juego)	Competencia (agon)	Grupo de juegos presentados como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para el enfrentamiento de lxs antagonistas, con posibilidad de dar un valor indiscutible al triunfo del vencedor y así demostrar su superioridad. Siempre se trata de una rivalidad en torno a una cualidad (rapidez, resistencia, memoria, habilidad, ingenio, etc.), ejercida dentro de límites definidos, precisión de las reglas y sin ayuda exterior. Supone para lxs protagonistas una atención sostenida, esfuerzos asiduos y la voluntad de vencer lealmente, preservando la integridad del rival.
	Azar (alea)	Todos aquellos juegos basados en una decisión que no depende estrictamente del/la jugador/a ni de la influencia del adversario, sino del destino, para alcanzar una victoria. Diferente del agon, alea niega el trabajo, la habilidad, profesionalismo, entrenamiento, etc. Aunque existen ciertos juegos de naipes (entre otros), que combinan agon y alea, es decir, se combina la suerte y habilidad del/la jugador/a, o bien, todo encuentro como resultado del agon puede ser objeto de apuestas (aleas), como las carreras, luchas. Supone además, a diferencia de la vida ordinaria, la creación artificial de condiciones de igualdad entre lxs jugadores.
	Simulacro (mimicry)	Supone la entrada a un universo ficticio, ilusorio. Donde el/la jugador/a juega a olvidarse, disfrazarse, representar (se), despojándose pasajeramente de su personalidad para mimetizar otra, sin engaño al espectador/a. Al cual se lo invita a dar

² Se desprende de las matrices elaboradas por Gómez Smyth (2015) en su trabajo de tesis doctoral y de Dupuy (2019) en su tesis de maestría; habiéndose realizado adaptaciones conceptuales a partir de estudios de Fernández Vaz (2015)

		crédito durante un tiempo determinado para contemplar una realidad artificial. De este modo, la mímica y el disfraz son el complemento de este tipo de juegos, es por ello que guarda relación con el espectáculo que se crea en el agon.	
	Vértigo (ilinx)	Reúne a los juegos que consisten en destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia un estado de pánico y quebranto de la realidad, permitiendo el acceso a un estado de éxtasis en el/la protagonista. Esta misma sensación de placer puede semejarse a un tipo de vértigo de orden moral devenido por el desorden y la destrucción que pudiese ocasionarse. Todas ellas, habilitan sensaciones de tamaña intensidad y brutalidad capaces de aturdir los organismos mediante la utilización de artefactos y/o máquinas o sin ellos. Llevando al cuerpo a experimentar el suplicio y, al mismo tiempo, esperar por el goce posterior.	
Tipos de enunciados para generar instancias de juego	Ambiguo	Invitación a participar de una actividad que no es reconocida como juego, ya que justamente es una actividad o tarea motriz que es presentado junto a la expresión “¡Vamos a jugar!” como cebo, como engaño motivador.	
	Paradójico	Se expresa como invitación de jugar a un juego socialmente conocido, pero sabiéndose que se jugará en serio, de verdad, es decir, un juego donde no puede jugarse. Se convida a jugar un juego en la que no se lo puede tomar como un juego, ya que no puede jugarse de modo lúdico. La apuesta puede considerarse como una invitación paradójica, es decir, una solicitud y/o petición de jugar una situación de juego de manera competitiva	
	transparente	Invitación que expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal, pudiéndose jugar de un modo lúdico. 1. Preguntado a las niñas y niños sobre el jugar. 2. Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por las niñas y niños. 3. Invitando a niñas y niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.	
Tipos de intervención	Facilitadora	El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar	<ol style="list-style-type: none"> 1) El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura. 2) Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego. 3) Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros, posibilitando el desarrollo del jugar. 4) Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar. 5) El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador experto. 5.1) Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores. 5.2) Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego. 5.3) Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.

		<p>5.4) Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.</p> <p>5.5) Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas.</p> <p>5.6) Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.</p>
Como jugador/a experto/a	<p>Anclado desde una intencionalidad lúdica.</p> <p>El docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por las niñas y niños como tal</p>	<p>1) El/la docente elabora situaciones de juego, en las que puedan incluirse otras jugadoras y jugadores o invita a empezar a jugar. Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo las y los jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el/la docente.</p> <p>2) 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.</p> <p>3) Invita de forma transparente a desarrollar juegos tradicionales, o bien participa de este tipo de formatos elaborados por otras/os jugadores.</p>
Observación comunicativa	<p>Requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a las niñas y niños, generando interacciones entre docente y educando que le permita al docente conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.</p> <p>La capacidad de poder escuchar e intercambiar diferentes saberes con las jugadoras y jugadores, estima la no imposición de manera autoritaria – tradicionalista, más bien, a modo de “sugerencia”, como una “manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo” y con “sentido empático”.</p>	
Delegativa	<p>El/la docente reconociendo una situación de juego constituida por un jugador o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente a otras y otros, teniendo que explicar el guion del juego. Es decir, solicita a los jugadores que les expliquen a compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo</p>	
Fundamentadora	<p>El/la docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores, aunque también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego. Vale decir, exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego. O bien, comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico</p>	
Reflexiva	<p>El/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego. Suelen utilizarse preguntas de índole reflexivas para generar el diálogo y posterior auto – observación.</p>	
Deliberativa	<p>El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar, en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad.</p>	
Enunciadora	<p>Expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.</p>	

	Exhortativa	Solicita cómo jugar de un modo lúdico y/o de acondicionar de manera segura el lugar de juego.	
	Confirmativa	Ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros	
	Ejemplarizante	Expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guion de juego.	
	Sancionadora	Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico.	Castigos con fines puramente expiatorios
			Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.
			Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción
			Privar al culpable de la cosa que ha abusado.
		Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico	Hacer al culpable lo que ha hecho a otro.
			Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.
			Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.
			Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares
Pedido de evitación de nuevas transgresiones			
Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores			
Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico.			
Procedimiento: preguntar			

2.3. Fuentes de datos

Las fuentes de datos serán primarias (Samaja, 2010), generadas a partir de entrevistas llevadas a cabo por el equipo de investigación a las y los profesores.

La elección de este tipo de fuente se justifica al cumplir con las condiciones propuestas por Samaja (2010); considerando que las mismas deben contar con accesibilidad, factibilidad y viabilidad. La posibilidad de acceder a los datos estará dada por la interacción con las y los docentes entrevistados; en tanto que la elaboración del guion para las entrevistas y su presentación previa a los entrevistados, para dar conformidad a su realización, comunicando el carácter semiestructurado de las mismas, cumplirán con las condiciones de factibilidad y viabilidad respectivamente.

Al trabajar con entrevistas individuales, se podrá dar la profundidad necesaria para lograr, a partir de sus discursos, datos de alta calidad y riqueza. No obstante, hubiera sido importante observar y registrar a las y los docentes en la práctica educativa. Asimismo, si bien la cantidad de datos será importante, el interés estará puesto en el carácter cualitativo y en la posibilidad de profundizar en dicho sentido para lograr la cobertura necesaria.

Para finalizar este apartado, considerando que la información necesaria surgirá, como se comentó, de las entrevistas individuales, se da cuenta que la velocidad con que se puede disponer de los datos es adecuada a los tiempos de la investigación y que la fuente es accesible a los recursos de la misma.

2.4. Instrumentos para la producción de datos

Incursionando sobre el tratamiento de la noción de dispositivo en el ámbito educativo, Caporossi (2006) menciona que el mismo es un artificio técnico que garantiza y asegura un espacio estratégico en una red de relaciones, combinando componentes complejos desde un pensamiento estratégico y no de programa. Aquello que se pone a disposición como espacio potencial que abre la posibilidad al cambio, a lo nuevo, a la grupalidad, a lo instituyente.

El dispositivo, así pensado, es un:

-Revelador de significados reales, imaginarios y simbólicos que provienen de lo subjetivo, de la intersubjetividad, de lo social, de los conflictos, de los

órdenes, de los desórdenes, de la incertidumbre, de las relaciones con el saber, con el poder.

-Analizador que descompone, desarticula sentidos, que despliega significados posibles. Para que el dispositivo se convierta en analizador es necesario un ambiente de contención, facilitador desde lo afectivo para trabajar los contenidos manifiestos y latentes y, así asegurar la tarea de análisis.

-Organizador técnico de las acciones desde una lógica de la complejidad, no desde la linealidad, no desde la causalidad, no desde la simplicidad, sí desde la multirreferencialidad. (Caporossi, 2006)

Por lo tanto, y considerando las definiciones desarrolladas y guiados por la investigación, se seleccionó como instrumento para nuestro trabajo a la entrevista individual.

A partir de la misma, se buscó registrar los testimonios de las y los docentes de manera cualitativa, mediante el diálogo entre el entrevistador y el/la entrevistado/a.

La entrevista es semi-estructurada (Iñiguez Rueda, 1999); habiéndose construido un guion con los temas a indagar, pero comprendiendo que el mismo sería flexible para cumplir con los objetivos de investigación. De esta forma, a su vez, se generó un ambiente propicio para el diálogo, donde la comodidad dio lugar a un discurso fluido y auténtico.

Las entrevistas, además de contar con notas del entrevistador, al ser realizadas por la plataforma Zoom, fueron videograbadas (con el consentimiento correspondiente); a fin de aprovechar al máximo la información en circulación.

2.5. Plan de actividades en contexto

Cronograma de actividades

Actividad	Fecha
Elaboración de la entrevista	Enero y Febrero 2021
Comunicación con cada profesor/a para acordar fecha y horario de entrevista	
Realización de las cinco entrevistas pautadas	Del 15 de marzo al 30 de abril
Desgrabación de las entrevistas. Procesamiento de la información y análisis cualitativo de los datos	Del 25 de marzo al 15 de mayo
Formulación y presentación de las conclusiones, de las limitaciones del estudio y de las futuras líneas de investigación	15 al 25 de mayo

2.6. Universo y muestra

Para esta investigación, la muestra seleccionada fue de tipo **no probabilística** (Sampieri, Baptista y Collado, 2006); debido a que nuestro estudio requirió de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características, especificadas al momento de plantear el problema (identificar y describir con exhaustividad ciertas dimensiones de profesoras y profesores de Educación Física, que ejercen su práctica docente de un modo diferenciado a la tradición higienista, deportiva, desarrollista o recreacionista. La unidad de análisis fueron los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva progresista).

Por ello, consideramos metodológicamente escoger los elementos muestrales a partir de la correspondencia entre las características particulares de los 5 (cinco) docentes seleccionados y los antecedentes de la investigación.

La clase de muestra corresponde con la de **casos – tipo**, debido que nuestro objetivo fue “la riqueza, profundidad y calidad de información, no la cantidad ni la estandarización” (Sampieri, Baptista y Collado. 2006, p.566).

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Durante los meses de enero y febrero de 2021, se elaboró la entrevista.

En el mes de marzo se llevó a cabo la primera entrevista; dando lugar a la realización de ciertos ajustes en el guion. Esto demandó que al primer docente se lo convocara a un segundo encuentro. Finalizando marzo de 2021 y en el mes de abril, se entrevistó a otros 4 (cuatro) docentes. En todas las ocasiones, se realizó la entrevista mediante la plataforma zoom (lo que, a su vez, permitió la grabación de los encuentros).

Durante los meses de marzo y abril se realizó la desgrabación de las entrevistas, ampliando las notas tomadas por el entrevistador.

En tanto que sobre finales de abril y mayo, se procedió al procesamiento de la información y análisis cualitativo de los datos. Esto fue volcado en un soporte que permitió ir clasificando la información a partir de las diferentes categorías, valores e indicadores que se desprenden del diseño del objeto; explicitadas en la matriz de datos. Seguidamente, se formularon y presentaron las principales conclusiones a la luz de los objetivos de investigación y en respuesta al problema; finalizando en la exposición de las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación, en relación a la temática.

TERCERA PARTE

3. Tercera Parte: Análisis y conclusiones

3.1. Exposición, análisis e interpretación de datos

A continuación, expondremos los datos obtenidos estableciendo relaciones entre las muestras, organizando dicha información a partir de lo propuesto en la matriz de datos.

Asimismo, de forma simultánea presentaremos la interpretación de los datos a la luz de la teoría existente.

Elegimos esta organización (exposición, análisis e interpretación) por considerar la posibilidad de establecer un diálogo claro entre los elementos mencionados (teoría existente, datos obtenidos, interpretación del equipo de investigación).

3.1.1. Categoría: Concepción del Juego Deportivo

3.1.1.1. Una práctica que se construye

Rozengardt (2020) nos invita a comprender que los juegos deportivos (entre otras manifestaciones en torno al deporte de la escuela), son experiencias que construyen las y los alumnos con sus profesores.

Esta consideración se sustenta en la comprensión de que la cultura (siendo el juego deportivo una porción de la misma, ligada a la cultura corporal) es una urdimbre cuyas tramas de significación han sido tejidas por los sujetos y que, a su vez, son habitadas por ellos (Geertz, 1993).

Profundizando en las particularidades, a través de las voces de las y los docentes entrevistados, nos encontramos con numerosos pasajes en donde esto se hace presente; comenzando con la consideración del juego deportivo como

“(…) una práctica que se construye a partir de los elementos básicos del juego, pero que está inundada de otras simbolizaciones y que nos permite correrlos del deportivismo. Mantiene la esencia del deporte (reglas, tácticas, objetivos, ciertas técnicas y acciones) pero que tiene la suficiente libertad para elegir qué reglas usar, qué objetivos y para elegir con qué clima de juego. Entonces, cuando el deportivismo nos habla de

eficiencia, eficacia,... eeh... estereotipos motores, capitalismo humano (el que más tiene es el mejor) y el individualismo; el juego deportivo nos permite pensar en otras construcciones de sentido como algo mucho más cooperativo, solidario, empático, divertido, ficcional (...) (Prof. 1)

“(...) es para mí un juego al que podemos cambiarle las reglas, su espacio o su estructura... o sea los componentes de un juego y adaptarlo a las necesidades del grupo. Vos, de un juego sociomotor, podés pasar al juego deportivo con unas reglas que podés modificar o acordar, en un espacio que podés modificar, lo mismo con el número de jugadores... todo esto te va acercando a la lógica del deporte, pero no es el deporte en sí, como ya lo sería el minideporte; que está estandarizado. (Prof. n°4)

“(...) implica que haya una participación masiva, inclusiva; que tenga reglas simplificadas del deporte; que tenga variaciones con relación a las reglas, que se puedan construir nuevas reglas y se invita más al consenso. Y donde se comienza a trabajar o fortalecer el trabajo en equipo. Los diálogos pasan por el jugar y a su vez tienen cosas esenciales de los deportes y sus habilidades. Lo diferencio del predeportivo, porque es exclusivo de un deporte; al que le sacás algunas reglas, pero siguen siendo las mismas reglas. (...) Me parece que en el juego deportivo las reglas son más flexibles” (Prof. N°5)

Dando lugar a la consideración sobre la posibilidad que incluye el juego deportivo de que las personas accedan a una experiencia de la cultura de juego, socializando diferentes construcciones culturales y acomodándolas en función de sus posibilidades; reconociendo la raíz lúdica del deporte (Fernández Vaz, 2015; Dupuy, 2019)

“Me encanta pensar, cuando los pibes están jugando con una tapita de gaseosa a meterla entre dos buzos, que están jugando al fútbol. ¿Viste? Ellos dicen que están jugando al fútbol y lo están haciendo. El juego deportivo, para mí, es todo lo que está bien del deporte en la escuela.” (Prof. n°1)

El deporte en la clase de Educación Física escolar, siguiendo con lo propuesto por Fernández Vaz (2015), se presenta en sus múltiples dimensiones, entendiéndolo como patrimonio cultural, siendo un derecho de todas y todos; comprendiendo el contexto en el que se presenta y la finalidad de dicho contexto.

“Primero, que el deporte sea un lugar para mirarnos y reconocernos. Eh... y ver qué de esas tradiciones culturales que van circulando entre nosotras y nosotros sostenemos y cuáles modificamos. Pero no como una utopía estúpida, sino como algo... ahí... donde la mano alcanza a tocar al otro, ¿viste? Digo, en el aula; entre nosotros 10 que estamos jugando acá. Entre estos 20 que conformamos este grupo humano, qué cosas del deporte nos permiten vernos reflejados, definirnos, redefinirnos y, bueno, qué hacemos mejor para el bienestar común de acá en adelante. Y ahí todo: el género, las relaciones sociales, la historia, los gustos, las subjetividades, necesidades, la sociedad, los vínculos, nuestras posibilidades y limitaciones. Todo. Todo como vaya emergiendo. Además pienso que, si nosotros decimos que para enseñar deporte, dijéramos que el mismo está constituido por las reglas, las acciones, las situaciones, la táctica y la estrategia; no estaríamos diciendo nada, porque eso es el deporte en sí. Después, uno está más preocupado porque, además de todas esas cosas (que, claramente, sino estaríamos haciendo otra cosa) estén atravesadas por otros saberes que nos parecen tanto más relevantes.” (Prof. N°1)

“(...) debemos considerar qué tipo de deporte queremos enseñar en la escuela. Tal vez, y obviamente, no vamos a enseñar el tipo de deporte federado y, si bien va a tomar cosas propias del deporte, va a tomar cosas que respondan a los chicos, sus intereses, los espacios y las posibilidades de la escuela. Sí creo que la relación debe estar y ser concreta. Cuando caemos en “sólo deporte” creo que la EF pierde valor.” (Prof. N°3)

“Aprendí a mirar al deporte escolar como un espacio donde participa todo el mundo. (...) Qué es cultural... qué es un derecho... La cultura está muy marcada por la historia de cada familia, de cada lugar. Y cuesta romper un poco con cosas culturales muy marcadas, como los más hábiles que juegan fútbol, que creen que tienen que lucirse en la escuela... cuesta bajarlos un poco de ese tipo de competencia. Depende de la comunidad escolar cómo se tratará. En una de las escuelas tuve que luchar mucho con que las chicas no hacían EF. Con que lo hacían los varones y ellas no. Había una costumbre en ese contexto y tuve que luchar con eso.” (Prof. N°5)

Mostrándose que la búsqueda de responder a la necesidad (explícita o implícita) de participación de las y los alumnos, es considerada como otro de los elementos fundamentales y diferenciadores entre las propuestas escolares y aquellas que se realizan en otros contextos; proponiendo una Educación Física para los sujetos y en la cultura (Rozengardt, 2020).

A su vez que la escuela, legitimadora de la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1977), puede ver transformada esa condición a través de acciones pedagógicas tendientes a reconocer que la/el otro es poseedor de cultura, constructor de la misma y crítico de la cultura imperante.

Se visibilizan estas afirmaciones cuando los profesores priorizan la contextualización en la elaboración de sus clases y, a su vez, las propuestas de los y las alumnas en la construcción de los juegos deportivos (en el caso estudiado, desde luego);

“Hace un tiempo conocí la Gestión Participativa como una forma de organización de las clases. Cada vez intento ir más hacia allí; a proponer temas de los juegos deportivos que estén vinculados a una significancia cultural, a algo que esté dando vueltas por ahí, que les llame la atención y que entre todos podamos organizar, planificar, acordar y terminar de darle esa coherencia de sentido. Entonces, para mí hay que empezar a preguntar más y a proponer menos de forma directa, lineal y jerarquizada. Estoy intentando que la planificación en todos sus aspectos tenga una impronta fuerte de les estudiantes, a partir de la gestión participativa. Entonces intento llevar

preguntas de interés. (...) Preguntas muy generales que disparen múltiples respuestas” (Prof. N°1)

“(...) el rol asignado a los y las estudiantes tiene que ser central, es decir, tiene que ser parte de la enseñanza que uno esté brindando. Sino caeríamos en lo que se conoce como educación bancaria o depositaria. Hacerlo parte de la problematización y que aparezca un problema no quiere decir que esté todo mal, sino que hay que profundizar.” (Prof. N°2)

“Yo creo que ocupan todo el lugar. Y ahora me voy a contradecir absolutamente, porque mis aportes están en función de ellas y ellos. No es que voy de casa y hago el mismo juego para todos los grupos. Cada vez que voy a intervenir en búsqueda de que aparezca algún contenido en particular, lo hago pensando en ellas y ellos. Así que en porcentaje ¿podríamos decir 60 ellas y ellos y 40 yo? Podría ser. Aunque el orden también implica... por ahí tiro las dos primeras reglas, que es poquito, pero condiciona mucho sus intervenciones (...) Pasa también que trabajo a partir de cero, creando el juego deportivo ellos desde el principio” (Prof. N°3)

“Total protagonismo. O sea, nosotros, si en nuestras clases generamos prácticas muy movidas, nuestros alumnos son participantes activos. A eso, le agrego protagonismo. Toman decisiones todo el tiempo.

Algo que aparece mucho, es cuando empezamos a construir un juego, lo construyo con pequeños grupos, por ejemplo, 4 grupos de 6 u 8, y tiramos la intención; algunas ideas hacia dónde va a ir la clase y la construcción del juego, para que cada uno arme y proponga. Y aparecen 4 juegos distintos; totalmente distintos. Y que de esos cuatro juegos, ellos van jugando y se elige alguno. O se van pasando reglas entre ellos. Cruzando reglas.

Y también pasa que quiero llegar a trabajar con lo que se van a encontrar a futuro, porque en la secundaria sé que van a estar realizando determinada práctica. Entonces tengo que contextualizar la propuesta. Siempre digo que uno debe considerar en qué institución está (...)” (Prof. N°4)

Todo ello con la finalidad de interactuar todos y todas, considerando la presentación de una Educación Física amplia y rica en contenidos y una relación activa con la cultura; siendo sujetos productores antes que producidos (Rozengardt, 2020; Fernández Vaz, 2015); enseñando a conocer y reconocer más allá de lo establecido, buscando aprender:

“A vivir con otros y otras, básicamente. A hacer una construcción de la ciudadanía desde una dimensión ético-política que sea empática, de derecho, resiliente, democrática, participativa, con horizonte de futuro, colectiva, eh... que atraviese las cuestiones de género... respetuosa de los demás... eso. A intentar que, por lo menos, en ese lugar donde estamos, vivamos en un mundo mejor, aunque sea un rato.” (Prof. N°1)

“En primer lugar, que es algo que cuesta mucho en la sociedad actual: ponerse de acuerdo. Que ellos puedan realmente debatir, proponer una idea, que ellos y ellas puedan decir “yo prefiero esto”. Me parece que es clave porque nos cuesta mucho a los adultos, inclusive. Y vayas al lugar que vayas es muy difícil ponerse de acuerdo. En segundo lugar, que todos se sientan involucrados. Que realmente todos puedan presentar una regla para sentirse mejor ellos. A veces esa regla te beneficia a vos, porque sos más rápida, porque sos fuerte o más bajito o lo que sea y bienvenido sea que puedas aportar una idea y si los demás están de acuerdo, ponerla en juego. Me parece que entre que todos participen y lograr un acuerdo global, están dos de los pilares que yo busco con estas propuestas.

Y luego, más relacionado a los saberes de la EF, que aparezcan las distintas lógicas de los deportes, porque uno de los caminos finales puede ser algún deporte.” (Prof. N°3)

“Para mí las relaciones humanas son fundamentales. No puedo ser fría con los grupos. Me gusta que vengan con ganas a la clase, que sepan la importancia de moverse. Me corrí de decir practicar un deporte. Lo bueno de moverse, lo divertido... los beneficios...lo bueno que es compartir... que puedo hacerlo de una manera divertida. Que puede ser más divertido si lo

hago con una amiga o un amigo. Lo que busco es que le guste la actividad y que disfruten.” (Prof. N°5)

Notándose aquí un posicionamiento vinculado a la comprensión de que los deportes forman parte del universo de los juegos; como complemento, a veces, y otras por oposición (Fernández Vaz, 2015). Y que en la construcción del juego deportivo está presente la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego y el respeto por las posibilidades de comprensión (Dupuy, 2019); como también lo está la noción de construcción colectiva, donde las y los jugadores conforman equipos y eligen reglas (propias o extraídas de algún/os deporte/s, pero flexibles), favoreciendo la materialización de la idea de una práctica donde todos y todas interactúen, relacionándose activamente con la cultura (Rozengardt, 2020).

3.1.1.2. Un saber que necesariamente interactúa

Comprendiendo que el juego deportivo; reconocido como derecho y como un saber cultural por el cual que poseemos derecho a conocer, practicar y saber practicar; puede llevar a considerar la suma de todo aquello que colabore en construirlo y reconstruirlo, como también en buscar lo necesario que ayude a jugarlo mejor (tan diversas como sujetos lo practiquen); la apertura o flexibilidad en las propuestas pedagógicas (Dupuy, 2019)³ es una característica fundamental en los docentes entrevistados; logrando problematizar al deporte como campo a ser estudiado (Fernández Vaz, 2015)

Esto se presenta repetidamente en las entrevistas, por ejemplo al consultar a las y los docentes sobre la utilización del juego deportivo como recurso para presentar otros contenidos o sobre la consideración de la distribución de la función ejecutiva (Perkins, 2003) en la clase; donde vinculan directamente sus respuesta a la necesaria interacción de saberes para resolver lo que en el juego ocurra; colaborando en la comprensión de sus alumnas y

³ Dupuy (2019) lo menciona como “un formato de planificación que no anticipa en su totalidad lo que va acontecer en la clase, sino que las actuaciones docentes y de lxs alumnxs (jugadores), junto a los saberes manifiestos en las clases, son recuperados y registrados posteriormente.” (p.109)

alumnos de ir en la búsqueda o construir aquello que consideren necesario para continuar jugando:

“No sé si hay otros contenidos. Me parece que hay pluralidad de contenidos; que en algún momento le pongo más o menos el acento. Pero no sé si hay otros contenidos. Yo creo que hoy en día veo la clase como un mosaico de saberes, como la interacción entre un montón de saberes que circulan, que van teniendo mayor o menor protagonismo según los intereses y las situaciones que se van dando mientras fluye la clase, pero me parece que se entraman. Por un lado, pienso la clase con criterios de la didáctica general y otras veces con criterios de la didáctica especial de la EF. Por momentos puedo estar enseñando alguna técnica necesaria y me parece que es funcional a los intereses de lo que está pasando ahí; y por otros momentos me encuentro enseñando a compartir, o a manejar las emociones de los enojos, o a medir las responsabilidades en los actos personales de quienes estamos ahí en la clase. O me encuentro yo midiendo mis emociones y sabiendo regular las intensidades, cuándo dar vuelta la página porque alguien insultó fuertemente a otro y decirle: “Bueno... ya está, ¿por qué no venís a jugar?... se terminó, se nos pasó el enojo, vamos a seguir jugando”. Y por otros momentos me encuentro enseñando alguna cosa de la estrategia y la táctica o de las situaciones y acciones de juego. No sé... creo que hay multiplicidad de cosas y me gusta moverme en esa multiplicidad.” (Prof. N°1)

“(...) ‘Vamos a partir de acá; en base a eso vamos a ver qué análisis pueden hacer ustedes y puedo hacer yo. Y según ese análisis vamos a ver cómo continuamos trabajando’. Y que cada grupo vaya detectando aquellas cosas en dónde encuentra dificultad. Porque siempre es mejor la mirada de un grupo de 5 personas más el profe o de sus mismos oponentes; que sólo la de una persona, una mirada arbitraria. Y en base a eso jugar también con las preguntas intercaladas, para complementar lo que se ve en la actividad, para que después se pueda poner en palabras e ir llevando el proceso entre todas y todos. “Se detectó esto y esto, vamos encaminando hacia ese lado... el objetivo es llegar a desarrollar esto y esto del básquet, digamos ¿no?... o del Judo, así no caemos en las prácticas tradicionales o más conocidas. Vamos

por acá y es un proceso donde siempre se va acompañado. Y las acciones de ellas y ellos siempre van a retroalimentar lo que voy continuar planificando yo. Sino sería una enseñanza a la fuerza. Pero bueno, en ese sentido creo que es central y que también ellos vayan haciendo una retroalimentación de lo que van detectando... que siempre va a ser dispar en cada grupo” (Prof. N°2)

“Hay, por ejemplo un mes, donde en todos los juegos deportivos trabajamos algún componente en particular, favoreciendo más una lógica u otra de juego. Entiendo que forma parte de, pero a veces los chicos por ahí no elijen alguna lógica que luego se encontrarán en los años próximos en la escuela secundaria. Si siempre la construcción es colectiva y elijen jugar sólo con los pies, nos queda mucho otro sin aprender.” (Prof. N°3)

“Lo que pasa es que, como te decía al principio, del juego se desprenden otros contenidos. Incluso contenidos de la gimnasia e vinculado con el juego.

(Ndr: se repregunta a esta profesora ¿tiene relación con aquello de una necesidad de aprender para mejorar el desempeño en el juego?)

Exacto. O por ahí estamos trabajando alguna habilidad como el desplazamiento o el salto y se trabajan porque salen de algún juego.” (Prof. N°4)

“Generalmente, al terminar el juego, se charla `¿Qué pasó? ¿Qué sucedió en el juego? Se nos caía la pelota. Bueno, tenemos que trabajar un poco más en ello ¿les parece? La clase siguiente, lo trabajamos´. Mis planificaciones son flexibles, previendo que pueden surgir estas situaciones. Lo que hago es trabajar de manera general los juegos deportivos, extraer esta situación y luego volvemos al juego. ´Este mismo juego, después de trabajar esto que debemos mejorar, lo volvemos a jugar, para ver si lo resolvimos´. También nos sirve como evaluación de lo que vamos aprendiendo. (...) Es tan particular de cada grupo y cada situación, que se va trabajando de distintas maneras” (Prof. N°5)

Interpretamos aquí que las propuestas expuestas por las/los docentes entrevistados, encuentran sustento teórico en aquello que Paulo Freire (2004) comprende como prácticas pedagógicas basadas en propuestas progresistas; las cuales incluyen la presencia del diálogo, el debate y el análisis de los problemas, propiciando la participación activa y protagónica por parte de quienes aprenden; favoreciendo la formación de sujetos libres y autónomos.

3.1.2. Categoría: Sentido del juego deportivo

En consonancia con lo mencionado en la categoría anterior, y dando coherencia a lo inicialmente presentado en las respuestas de las y los docentes, se observa que se comprende al juego deportivo como aquella práctica social en la que los jugadores conforman equipos y elijen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas (Dupuy, 2019) y no como una copia caricaturesca del deporte en la escuela (Fernandez Vaz, 2015).

A su vez que los tipos de juegos deportivos que se habilitan en las clases, comprenden la participación protagónica por parte de las y los alumnos, en tanto que se valen de todos aquellos que posibiliten el tratamiento del deporte como un elemento de la cultura:

“Todos los posibles. Todos los que conozcamos. Todos los que nos entren en el tiempo, las ganas, en el espacio. Eh... a mí me gusta llevar la clase en ese sentido, a la multiplicidad de experiencias y recoger ahí los deseos y las ganas de los estudiantes. Entonces, intentamos en término de lógicas, tratar de tomarlas a todas; en términos de organización espacial y configuración espacial tomarlas todas; significatividad cultural, tomarlas todas. (...). Creo más en el mosaico que en la preponderancia de uno solo y tomar una sola bandera. Todo lo que nos sirva para hacer un encuentro de la EF, que vaya abriendo perspectivas, puertas, hacia formas de; que después los otros puedan tomar y encontrarse seducidos,

sentir el placer de disfrutarlas... me parece que son todas válidas. Voy por lo multilateral.

A veces tomo los deportes culturalmente más significativos (fútbol, hándbol, vóley, básquet). Pero también trabajo el softbol y me voy para los juegos deportivos de bate y campo. Y les hablo de la importancia de la toma de decisiones. Primero para el juego, pero después para la vida. Y lo llevo siempre para allí. ¿Qué pasa si decidimos esto o aquello, antes o después? ¿Si dudamos o no dudamos al momento de tomar la decisión? Me parece que no tengo un posicionamiento fijo o estanco ahí. Me parece que de las cosas que voy escuchando y me van interesando, voy componiendo la estrategia y el estilo. Me parece que voy por ese "caminito" (Prof. N°1)

"Generalmente se parte de una forma de llevarlos a cabo desde la lógica de juego simplificado o reducido, por una cuestión que los propios contenidos de la EF se van presentando paulatinamente; incluso durante años. Uno puede poner el fin de un juego deportivo o su lógica un año, para retomarlo al siguiente y avanzar con otras cosas. Pero sobre esas dos líneas, sobre un juego reducido y simplificado, para trabajar sobre lo conocido y lo desconocido. Decir, bueno, qué de lo que tenemos afuera de la escuela tenemos conocido, qué se sabe de ese saber y cuáles son desconocidos o no vivenciado y sobre eso trabajar" (Prof. N°2)

"Tal vez por mi formación, el hábitus ¿no?, la mayoría de las veces aparece el de invasión. Es con lo que me siento más cómodo, con ese tipo de juegos. Los deportes que practiqué y en los que trabajo han sido y son de ese tipo. Incluso la mayoría de las veces, las chicas y los chicos hacen ese tipo de juego por fuera de la escuela: van a fútbol, básquet, hockey... ¡no me toca ninguno que vaya a softbol! O que proponga ese tipo de juegos... Claro. Una vez que se los presento, se copan, y ahí sí quieren jugar y empiezan a aparecer sus propuestas.

Pero muchas veces trabajamos con juego de invasión que, por el espacio y la cantidad de alumnos, podemos jugar todos a la vez." (Prof. N°3)

“El simplificado y el reducido, bastante. En pocos grupos logro llegar al deporte en sí. Y tampoco es la intencionalidad llegar al deporte estandarizado. Para eso tienen otros espacios. Me parece que lo nuestro pasa por otro lado. Por ejemplo, estoy enseñando hace rato Softbol (me encanta, porque la mayoría no lo conoce). Y trabajo muchos juegos deportivos que te enseñan la lógica de este tipo de deportes. A su vez, el bateo es también es algo nuevo. En este caso, para que se animen y conozcan la lógica, trabajo mucho con el reducido. Pero el simplificado, está muy presente, porque también mezclamos con cosas de otros deportes.” (Prof. n°5)

3.1.2.1. Intentar ganar, respetando el derecho a jugar (Desdramatizando la competencia)

Se reconoce que el agón (competencia) está no solamente presente en el juego deportivo, desde luego, sino que es un elemento que se trata en profundidad durante la clase y en el cual las y los docentes intervienen para proponer a sus alumnas y alumnos una interpretación alternativa a la hegemónica.

Por ello (o con ello), la atención puesta en las emociones que emergen se visibiliza como un elemento sensible en sus prácticas

“(…) Yo digo que gana el que se divierte y aprende. Entonces esa es la competencia. Todo lo demás es efímero. Hay otras cosas más importantes que ganar este partido. Lo trabajo desde lo objetivo del juego, como todo juego. Si alguien se deja tocar a la “mancha”, le digo “estás contaminando el río”, el objetivo del juego es que no te toquen. Y en el juego deportivo digo lo mismo, ¿che, estás jugando mal. Si lo lastimás por trabarlo mal, perdemos todos, tenemos que suspender la clase. Si te pasa y va a hacer el gol, déjalo pasar. Sacá del medio y volvemos a jugar`. Desdramatizando esa situación y poniendo en valor otras cosas. ¿No? Les explico a los pibes de jugar `a cara de perro´ o de un modo lúdico. Les tiro esas cosas. Creo que hay un saber que hay que compartir con los

chicos. Les explico ´acá es de un modo lúdico. No pasa nada. Si después vas al club, ahí tenés un técnico que te caga a pedos, te convoca o no, te discrimina, pone a otro y te saca a vos, y el día de mañana si no les servís, te echan. Acá nadie te va a echar nunca, nadie te va a discriminar´´” (Prof. N°1)

“Qué pregunta... Porque la respuesta que puedo yo dar es la proyección de lo que leo que se puede haber generado en una persona y quien te va a decir cómo se sintió es la persona que juega. Voy a ir por partes. Muchas veces una de las emociones que se ve es la resignación; ´me paro acá y me pongo a jugar porque es la actividad de la clase, pero no me gusta, no quiero participar, no me hacen parte... pero estoy´.... Como cuando hablábamos de la pasividad. Con respecto a las emociones, creo que una puede ser esa y otra, justamente, la antítesis; la euforia total de que estamos en un partido federado dentro de una clase escolar. Donde ahí se tienen que bajar las opciones porque un error es castigado, una pérdida es un enojo. Y al ser castigado el error, se convierte en una tristeza. Lo lindo es cuando se genera la emoción propia del enfrentamiento deportivo. El goce por enfrentarse, superarse y tratar de superar un equipo, bajo las reglas que establezcamos; sean las fijas de un deporte o las creadas o modificadas por el grupo en un juego deportivo; jugar con esas reglas y cuando termina el encuentro, ya está, por así decirlo; seguimos siendo compañeros de clases. Fuimos opositores y ahora somos compañeros de clase. Creo que lo más lindo que genera es eso. Más allá de que no sea una actividad federada, las ganas y la euforia tiene que estar; vamos a tratar de dar lo mejor en esta actividad. (...) Pero una vez que terminó, ya está. Reflexionamos sobre lo que pudimos observar, sobre lo que sucedió... y la otra clase será otra cosa. No hay tablas ni puntajes. No hay nada de eso, no está esa lógica. (...) El juego deportivo, en este caso, por sí mismo no te va a garantizar la enseñanza ni mucho menos, la intervención docente tiene que ser constante (que no quiere decir que uno va a estar todo el día hablando). No es que dejo el juego, y porque el juego mismo esté, ya está

solucionado. No. Ahí todo recién empieza. Justamente en él se dan las problematizaciones más importantes.” (Prof. N°2)

“Voy a arrancar diciendo que a mí en los juegos me gusta que haya un ganador y un perdedor. Me parece que la competencia es parte del juego. Les motivo para que intenten ganar. ¿Qué busco con esto y cómo se los explico? Bueno, les digo que intentar ganar es querer escapar en la mancha cuando me quieren tocar o tirarse al piso para recuperar una pelota... intentar ganar me lleva, cuando tire al arco, a que quiera que entre o atajarla si estoy de arquero. Viste que a veces alguno está en el arco y no le importa si la pelota entra o no; bueno, esa persona no está intentando ganar. Con el mensaje que lo importante no es ganar, sino intentar ganar. Porque lleva esfuerzo, trabajo en equipo; porque te lleva a querer resolver una situación que te aparece. Me parece que va por ahí la competencia. Y me gusta destacar que, cuando les toca ganar en el resultado final del juego (que generalmente yo intento restarle importancia) marcar el resultado final y hoy te tocó ganar y mañana te tocará perder; y no tenés que ponerte tan contento ni tan triste por ello. Creo que tendrían que irse todos iguales de satisfecho si hicieron todo lo posible para ganar. Quiero decir que no siempre lo logro. Pasa que algunos son más competitivos que otros, se enojan y no respetan el derecho a jugar del otro que tienen en frente. Entonces intervengo a través del diálogo, para bajar esos decibeles y que el intentar ganar respete ese derecho a jugar. Pero les motivo para que intenten ganar. Si van a la clase de música, tienen que intentar que la nota musical les salga lo mejor posible. Si estás en EF, intentá que la pelota entre al aro.” (Prof. N°3)

“Y... yo creo que aparecen todas, según a quién, según cómo, según el juego. Primero aparecen aquellas que tienen relación directa con el juego: la alegría, el enojo, con el respeto a la regla... a mí me encanta cuando dicen que aparece la trampa. Cómo se construye ese concepto, que es re interesante. Cuando son más chicos te dicen “Ay, está haciendo trampa” y por ahí no lo está haciendo. Quizá encontró otra forma estratégica de jugar el juego. Cómo se va construyendo ese recorrido en

ellos. En la historia de la escuela, no tenemos inconveniente en que los chicos jueguen. Eso de que los chicos no quieren jugar, no nos pasa. Incluso te lo reclaman. Muchas emociones aparecen... el enojo, la frustración... ¡Ah!... ¿y sabés cuando le aparece esto a los que ya están trabajando algún deporte?... ¡mamita querida!... y no les sale lo que estoy proponiendo... ¡y a trabajar! Y es necesario que aparezca, que aflore. Y hay que practicarlo. Y a veces yo les pongo la palabra, porque a ellos no les sale. También, el escuchar al otro. Cuando estamos acordando reglas y no se usa la regla que yo propuse. Y eso a algunos les pesa. Es fundamental trabajarlo de chico. Y la emocionalidad está siempre presente. El tema es qué lugar le damos. Vos estás haciendo una pregunta, que para algunos... para mí está siempre presente... las ganas de jugar, la alegría, el disfrute, el superarse, la frustración... todo el tiempo. Y podemos decir, ¿la miro, la atiendo? ¿O es algo que está sucediendo y por ahí para vos la importancia pasa por otro lado? (NdR: sobre la competencia) Como algo natural. Desde un inicio les presento que en este tipo de juegos, donde haya un oponente, siempre habrá uno que gane y otro que pierda o un empate. Y que es mucho más fácil aprender a ganar que a perder. Y que realmente aprendemos cuando perdemos, porque cuando ganamos festejamos. A esta edad me escuchan y me miran (risas).” (Prof. N°4)

“La emoción del logro, que no podían hacer y luego lo logran, está muy bueno. Lo que se busca es que puedan ver el logro personal que tuvieron. Cada uno tiene su logro y debe conocerlo; sin compararse con otros. Soy una más de la clase y lo disfruto con ellas y ellos. Cuando se puede, hacemos los torneos intercursos, construyendo los reglamentos con ellos y viendo quiénes quieren jugar o quiénes no, ocupando otros roles dentro del torneo. Todos tienen un rol dentro de ese torneo intercursos. Y ahí empieza a verse cómo funcionan como equipos. Se ve que festejan entre ellos sus logros “¡Te acordás que no te salía esto! ¡Mirá ahora!” Se felicitan entre ellos y es esa alegría que nos gusta ver. Se evidencia a dónde llegaron, más allá si ganan o no. Las emociones se ven cuando utilizamos estas estrategias. Asimismo, se conocen mejor entre

ellas y ellos; porque muchas veces no se conocen demasiado entre cursos. Y yo estoy a la par, festejando cuando los veo felices y yéndome muy mal cuando los veo frustrarse. No lo puedo superar, después de veintipico de años de antigüedad. (NdR: sobre la competencia) Interviniendo para que no sea una competencia feroz. Invitándoles a crear reglas, sabiendo que las aceptan mejor al ser consensuadas. A veces usamos la estrategia de sumatoria de puntos en las que todos suman puntos, según la posición obtenida. Entonces, tenés que hacer tu mayor esfuerzo, porque siempre sumás para tu equipo, aunque sea poco, pero siempre sumás. Por lo tanto, no deben dejar de esforzarse. Sobre todo para que no quede sólo en un ganar o perder (...) Siempre se gana o se pierde, pero todos aportaron su granito de arena. Voy a que no sea el único objetivo ganar. Si no participan todes, el juego no se puede dar. No mando a la más hábil o al más hábil a que meta los puntos. Por eso digo que es formativa; porque van consensuando y participando todes. Tratar de que no tomen como algo terrible ganar o perder. Es un momento, es una instancia más de las clases y le dimos el “condimento” de la competencia, para que sea más atractivo. Y si hacemos un torneo intercursos, bueno, le damos un puntaje” (Prof. N°5).

Se observa en los relatos la importancia dada por las y los docentes al proceso educativo (aprender el juego deportivo, a construirlo y a jugarlo) sabiendo que la competencia forma parte de estos juegos; pero conscientes de que ganar, perder o empatar forman parte de una eventualidad.

Asimismo, en cada respuesta se observa la presencia del esfuerzo por contrarrestar el mensaje hegemónico exitista (que impone que lo importante –o lo único- es ganar); buscando colaborar en la construcción de una mirada crítica sobre dichos eventos y valorando la presencia del otro, ya sea como compañero o como oponente.

Lo mencionado; sumado a la búsqueda sostenida de la inclusión de las y los alumnos en un ambiente participativo y democrático, invitando a actuar de forma crítica y creativa; nos permite interpretar que el sentido de estas propuestas se corresponden con una educación progresista (Dupuy, 2019).

3.1.3. Categoría: Tipos de enunciados para generar instancias de juego

“Parto de invitar... me gusta esto en las clases: el otro día leía esto de “convidar”. Uno siempre habla de invitar, pero el convidar parte del disfrute, del gusto y del deseo. Uno convida algo que le gusta; sino lo das, no lo convidas.” (Prof. N°4)

Según Pavía (2009) los tipos de enunciados originados por la relación Forma-Modo, pueden ser tres: paradójico, transparente y ambiguo.

De la entrevista a las y los docentes surge que, al momento de reconocer los tipos de comunicación y enunciados que utilizan para generar la construcción del juego deportivo; los caminos posibles en la búsqueda del respeto por el derecho del otro al juego y al jugar, pueden ser diversos en cuanto al tipo de comunicación (verbal o no verbal, individual o colectivo, entre otros), pero no así con relación al tipo de enunciado. Sobre este último, las respuestas iniciales son las siguientes

“¿Cómo invito? No sé, depende... depende. Mirá, me parece que invito mayoritariamente desde la pregunta o a veces, también, de elementos innovadores o de sorprender con la estructura ¿viste? Pienso situaciones que sorprendan a los pibes y desde ahí descubran otras formas. Por ejemplo, llevo pelotas grandes, de esas de playa, de muchos colores, y a partir de ahí, “che, qué hacemos con esto” o llevo cintas de colores y a partir de ahí construyo un juego que les llame la atención. O divido el espacio con las cintas y genero distintos espacios y parto de ahí la invitación.

O uso mucho el torneo en escalera. (...) Es un torneo que se autogestiona. Se organizan los equipos, las parejas o los jugadores, jerárquicamente del primero al último (suelo hacerlo por azar, desde la organización de los equipos o parejas, hasta la escala jerárquica). Arranca el torneo ya con una tabla de posiciones prefijada. La consigna del juego es ir desafiando a otras parejas para ganar su lugar. Si pierdo, conservo mi lugar. Entonces eso lo vamos codificando. Si hay muchas parejas o equipos, por ejemplo, podemos decir que se puede desafiar a los dos que

están más arriba y no más. El que está 4º no puede desafiar al 1º, sólo al 2º o al 3º.

A partir de ahí, se juega.

Puede ser un torneo de lo que sea, hasta de contar chistes. A mí me gusta en la modalidad de crear juegos.

Entonces, luego de organizadas las parejas o los equipos (siempre al azar), pongo a la vista todo el material de EF que tenemos. Y con ellos, por pareja o equipo, deben crear un juego que se pueda jugar de manera sencilla y rápida. Esto qué quiere decir: pocas reglas, pocos puntos y en un espacio reducido.

Entonces lo escriben en un papel y lo pegamos en la pared. A medida que lo van pegando, los pongo uno abajo del otro. Una vez que terminan les digo `Miren, esto es la tabla de posiciones, en el orden que inventaron los juegos. Sale campeón el que termine acá, en el primer lugar, donde están Jorge y Damián. Para arrebatarse el lugar, se tienen que desafiar´. Y ahí explico esa lógica. Entonces, a partir de ese momento, me pongo a un costado y estoy ahí por si se requiere mi participación, pero, por lo general, lo que pasa es que se autogestiona el torneo. Porque después los pibes cambian los papeles de lugar, se despega uno y otro, o no, y se van desafiando. La tabla de posiciones queda en un segundo plano, porque lo que buscan es jugar muchas veces. Y ahí aparecen otras cosas, como la táctica y la estrategia.

Cuando lo reflexionamos y lo jugamos varias veces, les pregunto ¿a qué prefieren jugar, a los que les gustaban o a los que les convenían? ¿Cómo va a ser el criterio para armar el juego, la conveniencia o el gusto? Y charlamos de cosas que tienen que ver un poco con el juego y un poco con el deporte.” (Prof. N°1)

“Generalmente, en las primeras clases, los primeros minutos yo no participo, con la excusa de que tengo que tomar lista, hablar con el chico que no puede hacer la clase o acomodar algo. Les doy algo de material y les digo que jueguen a algo mientras hago eso. En realidad, dejo que pase el tiempo y les miro jugar. Entonces veo si pueden jugar sin mi participación, que es básicamente lo que hacen en el recreo. De hecho

me encanta verles en el recreo y muchas veces cuando toca el timbre digo “¡No.... Mirá lo bien que están jugando! ¡Adicionales 5 minutos más! (risas) Empiezo de esa manera, incluso sin que tengan que poner una regla, solo jugar por jugar.

Si eso funciona, he estado 20 ó 25 minutos viéndoles jugar, tomando nota. Es suficiente. No tengo que decir nada. Mi trabajo está en observar, anotar, identificar qué cosas pueden llegar a surgir después. Si tengo a todas y todos mis alumnos jugando a algo en mi clase, es recontra suficiente.

La otra manera que utilizo es proponer algo y luego preguntarles, por ejemplo, “¿cómo podemos anotar puntos en este juego?”. Sobre todo si veo que las primeras veces la construcción se hace un poco lenta. Después me voy corriendo y dejo cada vez más que sean ellos los que propongan; para llegar a fin de año con juegos totalmente creados por ellas y ellos.” (Prof. N°3)

“No tengo una sola forma, voy variando. Puedo partir desde una propuesta que ellos inventen o propongan, ofreciéndole el elemento o alguna regla que se vincule con la enseñanza a futuro sobre lo que quiero enseñar con esa construcción del juego y que ellos vayan acordando y construyendo las reglas. O ya parto de un juego más global, que ya está establecido, que reproduzcan ese juego y que a partir de ahí lo reconstruyan. Cuando parto de este último, explico el sentido hacia dónde vamos.

Cuando trabajo con el anterior, no explico el sentido hacia dónde vamos. Arranco desde ahí. Quizá sólo pongo alguna condición, por ejemplo algún elemento o delimitación del espacio. ¡Me acuerdo que una vez los chicos llegaron a inventar un juego que era igual a Pelota al Cesto! ¡Si hubiera estado Sara Closas! (risas)

A partir de ahí, lo juegan, los junto, pregunto qué situaciones aparecieron, cómo las resolvieron. Comparten cómo lo van jugando. Y vamos sobre reglas específicas para jugarlo mejor. Por ejemplo, algunos no tienen en claro cómo lograr un punto; entonces comparto otro grupo cómo lo resolvió. Lo mismo si todos juegan o no; si el juego de unos es

de cancha dividida y el de los otros es de invasión. Cómo es el punto en uno o en otro...” (Prof. N°4)

“(...) le dedico una clase completa si quiero que construyan la totalidad del juego y que lo piensen bien. Si trabajamos con una propuesta inicial mía, les pido que vayan pensando qué reglas les parecen buenas de las que les compartí o de las que consensuamos, cuáles quitarían y cuáles agregarían. Bueno, vamos a jugarlo.” (Prof. N°5)

Motiva la publicación de respuestas completas, la búsqueda de la comprensión de la complejidad en que se presenta la misma.

Vemos en cada caso, que el enunciado (más allá de la presentación de una realidad aparente; por ejemplo, *“(...) los primeros minutos yo no participo, con la excusa de que tengo que tomar lista (...)” -Prof. N°3-*) suele encontrar coincidencia entre la forma del juego y el modo de participación. Por lo tanto, la transparencia en el tipo de enunciado; entendida como la expresión consciente de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se tomará como tal, jugándose de un modo lúdico; es la que predomina.

Encontramos en las respuestas, la presencia de preguntas a las y los niños sobre el jugar:

“(...) invito mayoritariamente desde la pregunta o a veces, también, de elementos innovadores o de sorprender con la estructura ¿viste? Pienso situaciones que sorprendan a los pibes y desde ahí descubran otras formas. Por ejemplo, llevo pelotas grandes, de esas de playa, de muchos colores, y a partir de ahí, `che, ¿qué hacemos con esto?’ (...) O divido el espacio con las cintas y genero distintos espacios y parto de ahí la invitación” (Prof. N°1)

También se visibiliza la posibilidad de permitir desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños:

“(...) Puedo partir desde una propuesta que ellos inventen o propongan, ofreciéndole el elemento o alguna regla que se vincule con la enseñanza a futuro sobre lo que quiero enseñar con esa construcción del juego y que ellos vayan acordando y construyendo las reglas. O ya parto de un juego más global, que ya está establecido, que reproduzcan ese juego y que a partir de ahí lo reconstruyan. Cuando parto de este último, explico el sentido hacia dónde vamos. Cuando trabajo con el anterior, no explico el sentido hacia dónde vamos. Arranco desde ahí.” (Prof. N°4)

“No hay cosa mejor que los estudiantes se apropien de tu clase. No habría cosa mejor. ¿Qué cosa mejor le puede pasar a un docente que el estudiante venga pensando, auto planificando su clase? Si eso no es la emancipación, ¿qué es? ¿Entendés? Si un pibe viene y me dice “Che ¿Hoy podemos jugar a...?” ¡Este pibe vino todo el camino pensando lo que quería hacer acá! Este está bien. Ahí les digo, “¡Muy bien Juan, que vino a proponer tal cosa! ¿Qué les parece? ¿Vamos con esa? Vamos con esa” y ya está, no hay excusa” (Prof. N°1)

Con relación a la invitación a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no, también lo encontramos en distintos pasajes de la entrevista:

“(...) juega aquel que quiere jugar. Yo lo que tengo que garantizar es la posibilidad de participación en la clase. Tiene derecho a participar (...)” (Prof. N°1)

“Está bueno como forma de rebelión ¿no? (NdR: la decisión de no jugar) No está siendo obediente y eso también está bueno.” (Prof. N°2)

“(...) hacemos torneos intercurros, construyendo los reglamentos con ellos y viendo quiénes quieren jugar y quiénes no (...)” (Prof. N°5)

3.1.3.1. Salir del juego deportivo para resolver un problema (y luego volver)

Cuando hacemos mención a las actividades no reconocidas como juego deportivo (ejercicios, tareas motoras, etc.), se les pregunta a las y los docentes sobre cómo las presentan.

Si bien en algunos casos aparece la utilización de lo lúdico a fin de generar un contexto donde utilizar habilidades (como cebo motivador):

“Trabajamos en primaria la técnica global del salto en largo a través del juego ‘el río crece’. Y se van dando cuenta que tienen que tomar más carrera para saltar más lejos, cuando las sogas se alejan, o saltar con un pie y caer con dos... Y eso de saltar el río, viendo que cada vez más se separan las sogas, les emociona hasta en la secundaria. Y con ese componente lúdico, les vas enseñando la habilidad” (Prof. N°5).

También se presentan como tareas a presentar distintas al juego:

“Desde mi perspectiva o mi enfoque teórico, por ejemplo, lo que es el juego, lo tomo como un saber en sí. No como un saber a mediar, no lo uso para desarrollar algo, sino que, en resumen, uno juega con lo que sabe hacer.

Si, por ejemplo, queremos hacer un juego para aprender a saltar, no lo tomaría como un juego, sino como una tarea de EF.

Entonces el juego tiene sus propias problematizaciones internas, como las reglas flexibles, la construcción de roles, el respeto por el compañero de juego” (Prof. N°2)

No obstante, surge la consideración de presentación de dichas tareas como propuestas que giran en torno a la necesidad reconocida por sus alumnas y alumnos (con la colaboración de los docentes) de resolver algún problema (a modo de aprendizaje o fortalecimiento de alguna habilidad o técnica) surgido en la práctica del juego deportivo; del mismo modo que ocurre al momento de necesitar crear una nueva regla o una estrategia:

“Como una necesidad... Me parece que en lo escolar tiene que ser una necesidad de una dificultad concreta que aparezca en la práctica de determinada cosa. Si vamos a jugar al vóley o algo parecido al vóley, les digo ‘vamos a jugar a pasar esto para el otro lado, sin que se caiga’. Una vez que lo jugamos, les pregunto ¿qué fue lo más difícil de jugar a esto? Y escribimos en el pizarrón esas cosas (en el patio tenemos un pizarrón): golpear la pelota, que no se nos caiga, pasarla para el otro lado. Entonces

pregunto cómo sería la mejor forma de esto. Y a partir de ahí construimos la metodología de la enseñanza. Pero a partir de una necesidad. Creo que en lo escolar sería lo más importante. Si no, no se encuentra el sentido de para qué jugamos a uno u otro juego deportivo o deporte en la escuela.”
(Prof. N°1)

“Vamos al ejemplo anterior: estábamos en un juego donde había que hacer pases y no se logra. Salimos del juego para hacer algo más analítico. (...) Suelo tomar dos posturas o decisiones distintas. La primera que intento es proponer una regla que facilite ese pase. Si estamos jugando 5 vs 5, bueno, jugar 5 vs.3; entonces, a partir de la nueva regla se genera superioridad numérica de manera dinámica, para que entren y salga del juego y demás. Si el pase era directo, que tenga pique. Buscar la manera de facilitar esa resolución de esa situación de pase. Y si no funciona, bueno, frenamos el juego, hacemos un ejercicio para que tengan más volumen, para ver si logran calcular fuerza, leer trayectorias; inclusive mejorar la técnica; pero siempre después volver a jugar. Paramos el juego... enfrentados, de a tres, o por todo el espacio, atentos a los compañeros que también están pasándose la pelota. Entonces por ahí en un período corto de tiempo, sumás mucho volumen. Si también podemos agregarle algo que les haga pensar un poquitito o con algo de oposición, mejor, porque es lo que se van a encontrar en el juego. Pero siempre volver a jugar, para que la clase no sea estar enfrentados pasándose la pelota, sino algo que debemos hacer para jugar mejor”. (Prof. N°3)

“Sí. Y que ellos o ellas te lo reclaman. Por ejemplo “¡Pero no puedo embocar nunca la pelota de básquet! Y tiro y se va a un costado ¿Por qué?” “Bueno, hay una forma de tirar ¿alguno la sabe?” Siempre hay alguno que lo sabe. Y ahí vamos con el gesto, y el “pico de pato” y la flexión de la muñeca... y el efecto. Y se lo vas contando y lo vamos practicando. Pero surge como una necesidad del juego. Sé que es un modo de abordar mi clase. Yo sé que esa necesidad va a surgir a futuro. Pero al drill no lo presento antes. Viste que cuando surge como necesidad,

al recorrido del drill lo va a hacer con otro significado. Por más que esa transferencia no sea directa". (Prof. N°4)

Notamos aquí que se buscan nuevas construcciones para continuar o profundizar en el juego: el/la jugador/a de juegos deportivos busca aprender una técnica o elaborar una estrategia (por ejemplo), como el niño o la niña busca un elemento para resolver problemas que surgen en el juego. La misma lógica se observa al momento de crear, tomar o modificar alguna regla del juego.

3.1.4. Categoría: Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar

Utilizando la tipología de intervenciones docentes construida y propuesta por Gómez Smyth (2015); a saber: Facilitadora, Observación Comunicativa, Delegativa, Jugador/a Experto/a, Fundamentadora, Reflexiva, Deliberativa, Enunciadora, Exhortativa, Confirmativa, Ejemplarizante, Sancionadora; buscamos conocer y profundizar qué tipo de intervenciones utilizan los docentes entrevistados.

3.1.4.1. Facilitadora

Al hablar de intervenciones facilitadoras, nos referimos a que el docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.

Las y los docentes entrevistados, se refieren a ello de la siguiente forma:

1) El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura.

“Generalmente, en las primeras clases, los primeros minutos yo no participo, con la excusa de que tengo que tomar lista, hablar con el chico que no puede hacer la clase o acomodar algo. Les doy algo de material y les digo que jueguen a algo mientras hago eso. En realidad, dejo que pase el tiempo y les miro jugar. Entonces veo si pueden jugar sin mi participación, que es básicamente lo que hacen en el recreo. De hecho

me encanta verles en el recreo y muchas veces cuando toca el timbre digo “¡No.... Mirá lo bien que están jugando! ¡Adicionales 5 minutos más! (risas) Empiezo de esa manera, incluso sin que tengan que poner una regla, solo jugar por jugar.

Si eso funciona, he estado 20 ó 25 minutos viéndoles jugar, tomando nota. Es suficiente. No tengo que decir nada. Mi trabajo está en observar, anotar, identificar qué cosas pueden llegar a surgir después. Si tengo a todas y todos mis alumnos jugando a algo en mi clase, es recontra suficiente.” (Prof. N°3)

“Siempre les dedicaba tiempo para que pudieran relacionarse y jugar libremente. Ahí les daba materiales para que jugaran a lo que quieran y con quien quieran. Ahí surge esto de ver que también hacen lo que aprendieron en clase y ese tipo de cosas.”(Prof. N°5)

2) Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.

3) Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros, posibilitando el desarrollo del jugar.

“(...) les pongo material en el espacio, armamos grupos de 4 personas y no sólo tienen que crear el juego, deportivo en este caso, sino que también tienen que organizar el material y el espacio entre todos y se tienen que poner de acuerdo.” (Prof. N°3)

4) Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.

5) El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador experto.

5.1) Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.

“De alguna manera, también tenés que darle lugar a eso que te están presentando, porque demuestra un interés innato o espontáneo, no planificado. Y no darle lugar sería como seguir acallando, de alguna manera. A las propuestas que se traen hay que darle lugar... tal vez lo que uno tiene que tener, justamente, es el manejo como profe de contextualizarla al saber que se está enseñando. Algo que me quedó de la respuesta anterior es que lo que quiero decir no es no es caer en que se hace sólo lo que las y los estudiantes dicen, sino que nuestro rol es facilitar ciertos contenidos de ese saber. Por ejemplo, con las partes más duras del deporte, como son las reglas, esas sí las vamos planificando y presentando clase a clase ¿no? Y decir, sobre la propuesta que se trae, si vemos que no tiene una articulación muy fiel sobre lo que se quiere trabajar, ¿cómo la podemos trabajar para que se haga?” (Prof. N°2)

“En primer lugar les digo que sí, pero que lo ponemos a decisión grupal. Si esa construcción a veces viene de una sola casa, puede no ser aceptada y entonces lo “maquillamos” para hacerlo en la próxima clase y buscamos que sea aceptado en un futuro próximo. Pero si esa construcción es del grupo, por ejemplo, lo inventaron en el recreo y la traen a la clase (y eso me encanta) siempre la respuesta es que sí. Me ha pasado que han venido con el juego dibujado en una hoja de la carpeta, con la cancha, los jugadores, las reglas...” (Prof. N°3)

5.2) Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.

“La otra manera que utilizo es proponer algo y luego preguntarles, por ejemplo, “¿cómo podemos anotar puntos en este juego?”. Sobre todo si veo que las primeras veces la construcción se hace un poco lenta. Después me voy corriendo y dejo cada vez más que sean ellos los que propongan; para llegar a fin de año con juegos totalmente creados por ellas y ellos.” (Prof. N°3)

“Generalmente arranco yo, ‘vamos a hacer esto...’ y tiro reglas. Muy pocas veces, en secundaria, me ha sucedido que venga algún

estudiante y me diga `Profe, por qué no jugamos a esto o lo otro...´ Eso, espontáneamente, surge pocas veces. Entonces tenemos que hacer una invitación.” (Prof. N°5)

5.3) Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.

“Lo que también me pasa es que, sin estar jugando, noto que, cuando estamos trabajando la táctica, entro al juego porque están trabados en algo en lo que creo que conviene que les ayude; entonces me meto para que se genere esa situación que los lleve a resolver; porque con las indicaciones no se dan cuenta.

Otras veces voy andando en la cancha, metiéndome en el medio, porque quizá están jugando en racimo y entonces los “obligo” a salir de ahí. ¡Qué metida! (risas)” (Prof. N°4)

5.4) Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.

“Si vamos a jugar al vóley o algo parecido al vóley, les digo `vamos a jugar a pasar esto para el otro lado, sin que se caiga´. Una vez que lo jugamos, les pregunto ¿qué fue lo más difícil de jugar a esto? Y escribimos en el pizarrón esas cosas (en el patio tenemos un pizarrón): golpear la pelota, que no se nos caiga, pasarla para el otro lado. Entonces pregunto cómo sería la mejor forma de esto. Y a partir de ahí construimos la metodología de la enseñanza.” (Prof. N°1)

“(…) estábamos en un juego donde había que hacer pases y no se logra. Salimos del juego para hacer algo más analítico. (...) Suelo tomar dos posturas o decisiones distintas. La primera que intento es proponer una regla que facilite ese pase. (...) Y si no funciona, bueno, frenamos el juego, hacemos un ejercicio para que tengan más volumen, para ver si logran calcular fuerza, leer trayectorias; inclusive mejorar la técnica; pero siempre después volver a jugar. (...)”. (Prof. N°3)

“Sí. Y que ellos o ellas te lo reclaman. Por ejemplo `¡Pero no puedo embocar nunca la pelota de básquet! Y tiro y se va a un costado ¿Por qué? Bueno, hay una forma de tirar ¿alguno la sabe?’ Siempre hay alguno que lo sabe. Y ahí vamos con el gesto (...).” (Prof. N°4)

5.5) Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas:

“La consigna del juego es ir desafiando a otras parejas para ganar su lugar. Si pierdo, conservo mi lugar. Entonces eso lo vamos codificando. Si hay muchas parejas o equipos, por ejemplo, podemos decir que se puede desafiar a los dos que están más arriba y no más. El que está 4º no puede desafiar al 1º, sólo al 2º o al 3º.

A partir de ahí, se juega.

Puede ser un torneo de lo que sea, hasta de contar chistes. A mí me gusta en la modalidad de crear juegos.

Entonces, luego de organizadas las parejas o los equipos (siempre al azar), pongo a la vista todo el material de EF que tenemos. Y con ellos, por pareja o equipo, deben crear un juego que se pueda jugar de manera sencilla y rápida. Esto qué quiere decir: pocas reglas, pocos puntos y en un espacio reducido.

Entonces lo escriben en un papel y lo pegamos en la pared. A medida que lo van pegando, los pongo uno abajo del otro. Una vez que terminan les digo “Miren, esto es la tabla de posiciones, en el orden que inventaron los juegos” (Prof. N°1)

5.6) Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

“(...) el espacio deben compartirlo y los equipos deben jugar todos a la vez. Y ahí condicioné bastante. Pero después, el resto de las opciones es de ellos. Tienen que jugar los 30 a la vez. “Profe, yo quiero el aro” “Y yo el arco” y no se puede, porque están juntos, entonces “¿cómo

hacemos?” “Bueno, resolvamos, ¿podemos poner el arco a un costado? ¿Y el aro? pongamos un papel en la pared...” Y empiezan estos debates y a veces el trabajo lleva 2 ó 3 clases.

Por eso digo, tiro esas pautas para que ellos creen sobre algo que espero ver. Y esto último puede ser un error, porque voy con una expectativa que no tengo que tener, porque ellos van a crear solos. Pero bueno... es lo que me sucede (risas)” (Prof. N°3)

“Algo que aparece mucho, es cuando empezamos a construir un juego, lo construyo con pequeños grupos, por ejemplo, 4 grupos de 6 u 8, y tiramos la intención; algunas ideas hacia dónde va a ir la clase y la construcción del juego, para que cada uno arme y proponga. Y aparecen 4 juegos distintos, totalmente distintos. Y que de esos cuatro juegos, ellos van jugando y se elige alguno. O se van pasando reglas entre ellos. Cruzando reglas.” (Prof. N°4)

3.1.4.2. Como jugador/a experto/a

Anclado desde una intencionalidad lúdica. El docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por las y los niños como tal:

“Trato de hacerlo de un modo lúdico, siempre que el clima de la clase lo permita. A veces, debo estar con una presencia más activa desde el rol de la responsabilidad docente (cuidados, atención a conflicto, a las rotaciones, etc.). Pero cuando juego, lo hago de un modo lúdico” (Prof. N°1)

1) El/la docente elabora situaciones de juego, en las que puedan incluirse otros jugadores o invita a empezar a jugar. Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo las y los jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el/la docente:

“Es una linda propuesta. (...) Es lindo, es atractivo y al grupo lo motiva mucho. Encima yo en algunos deportes soy medio “patadura” y

entonces, por ejemplo, jugamos al fútbol, y les digo “yo no paso la mitad de la cancha” (risas) ¡No esperen que haga grandes cosas!” (Prof n°2)

2) 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.

“Lo he hecho en juegos multitudinarios, por ejemplo en las manchas. Pero cuando hay dos equipos, ser parte de uno, no me parece que genere algo bueno, no por el resultado, sino porque desbalanceas esto de las emociones, el respeto y la valoración del equipo. Me parece que no corresponde.

Pero sí he participado en juegos donde me invitan las chicas y los chicos.” (Prof. N°3)

“No tengo problema de jugar, si el momento lo amerita. Y me pasa que voy mucho cuando me invitan.” (Prof. N°4)

Si me invitan elles, dependiendo del grupo. Si son muy “picantes” prefiero no correrme del lugar de coordinadora del juego. Si es más desestructurado, me engancho. Si el grupo se apasiona con el juego y no te deja pasar una regla, prefiero coordinar.” (Prof. N°5)

3) Invita de forma transparente a desarrollar juegos tradicionales, o bien participa de este tipo de formatos elaborados por otros jugadores.

3.1.4.3. Observación Comunicativa

Requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a lxs niñxs, generando interacciones entre docente y educando que le permita al docente conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.

La capacidad de poder escuchar e intercambiar diferentes saberes con las y los jugadores, estima la no imposición de manera autoritaria –

tradicionalista, más bien, a modo de “sugerencia”, como una “manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo” y con “sentido empático”.

“Si estoy en una clase en donde ya todos están jugando en un juego global, donde vamos incorporando las reglas, pero vamos todos en la misma lógica; lo puedo cortar yo porque, por ejemplo, están jugando en “racimo” o alguno está corriendo como loco u otro no está jugando, ahí corto yo. O si no entienden la lógica, también.

Pero también muchas veces paran ellos. ¿Cuándo? Cuando la regla no se cumple, o cuando alguno se enojó... cuando algo incomoda o que molesta. Algo que no se pueden poner de acuerdo. “¡Fue fuera!” “¡No, no fue fuera! Pasó por la línea!” Entonces cortan. Y a veces, según cómo vengo observando, intervengo; medio y les digo. Pero otras veces sólo pregunto “¿qué hacemos ahora? ¿Cómo lo resolvemos?” Pero tiene que ver con mi concepción del juego. Porque si viene alguien con una mirada más deportiva te puede decir que tiene que haber un árbitro o que yo tengo que mediar. Yo voy más para este lado, me gusta más la idea de la construcción. Y el día de mañana, vas a la playa, a la plaza, al parque, a dónde vayas y puedas llevar una pelota o lo que sea y jugar ahí.” (Prof. N°4)

3.1.4.4. Delegativa

El/la docente reconociendo una situación de juego constituida por un jugador o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente a otras y otros, teniendo que explicar el guion del juego. Es decir, solicita a los jugadores que les expliquen a compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo:

“No hay cosa mejor que los estudiantes se apropien de tu clase. No habría cosa mejor. ¿Qué cosa mejor le puede pasar a un docente que el estudiante venga pensando, auto planificando su clase? Si eso no es la emancipación, ¿qué es? ¿Entendés? Si un pibe viene y me dice “Che ¿Hoy podemos jugar a...?” ¡Este pibe vino todo el camino pensando lo que quería hacer acá! Este está bien. Ahí les digo, “¡Muy bien Juan, que

vino a proponer tal cosa! ¿Qué les parece? ¿Vamos con esa? Vamos con esa” y ya está, no hay excusa.” (Prof. N°1)

“En la primaria, con los más pequeños, me ha pasado que los chicos me dicen `Profe, traje un juego´ y por ahí no tiene nada que ver con la lógica de juego que estábamos presentando. Pero lo hacemos igual. Como hablamos antes. Con los más grandes, no me ha pasado que lo hayan traído juegos deportivos, pero sí ejercicios para jugar mejor un juego de la clase. Esto último como tarea. Si vienen con la propuesta, lo pensaron en sus casas, se tomaron el tiempo, los motiva lo que están haciendo; el lugar se lo tenemos que dar. Yo se lo doy. Y los invito a que lo expliquen y lo cuenten a sus compañeras y compañeros.” (Prof. N°2)

“(…) cuando no puedo lograr que un nene o nena realice la clase, pedirle a otro compañerito o compañerita que le invite o le explique a su compañerite a la clase. Una vez me pasó con un nene que no hablaba con los adultos, pero sí con sus compañeros. Muchas veces surge de manera espontánea.” (Prof. N°5)

3.1.4.5. Fundamentadora

El/la docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores, aunque también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego. Vale decir, exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego. O bien, comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

“Cuál es el sentido o la esencia de un juego deportivo o un enfrentamiento deportivo. Brindando esa esencia, por así decirlo. Y con las reglas, ya sean propuestas (NdR: por ellas/os) o presentadas por uno, mientras estamos en juego, no son móviles en ese momento. Sino que son móviles posteriormente, bajo un sentido. Y a veces no; cuando son presentadas por uno y se quiere poner en juego una determinada regla,

que sea el jugador el que se adapte en ese momento. Pero sí invitar desde el lado de la esencia, del sentido y del porqué. Y que, también, la trascendencia de ese encuentro no va más allá del mismo. Lo que hacemos, si no lo hacemos con ese sentido, acá y ahora; lo perdimos y lo recuperamos recién en la clase siguiente. Entonces ese es el momento de aprovecharlo. Y vuelvo a insistir, en darse la oportunidad todos. De quien no se siente con tanta confianza, darse esa oportunidad. Que uno va a estar ahí para respaldar. De que sean permeables a los consejos, las críticas y los errores. Esto es formalizable en EF y en cualquier práctica educativa.

Si esas cuestiones están, cualquier práctica de enseñanza se hace más amena” (Prof. N°2)

“¿Te referís a explicarles el por qué? Sí. Explico todo y a veces por demás (risas). Algo que creo, sobre todo en primaria, es que a los chicos hay que hablarles como chicos. A veces se les habla de otra manera y no me gusta. Ellos pueden escuchar lo que nosotros tengamos para contarles, lógicamente con las palabras que puedan entender. Pero sí “vamos a hacer esto, por esto y aquello” “traje esta regla, por aquel tema”. Hay que decirles por qué hacemos lo que hacemos.” (Prof. N°3)

3.1.4.6. Reflexiva

El/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego. Suelen utilizarse preguntas de índole reflexivas para generar el diálogo y posterior auto – observación:

“Sólo intento adjetivar lo positivo y llamar a la reflexión cuando hay algo que no me gusta, ver primero de dónde viene y cómo lo resolvemos colaborativamente. Pero trato de no adjetivar, no poner etiquetas ni cualificar o valorar de una manera exagerada lo que no me gusta. Trato de preguntar. ¿Por qué pasa esto? ¿No podemos de otra manera? ¿Quién

va a hablar con los padres de Juan porque se rompió la cabeza, porque lo empujaron porque iba con la pelota para allá? ¿Quién se va a hacer cargo de esta situación? ¿Qué te pasaría a vos en el caso inverso?

A veces me disfrazo de enojado, cuando veo que no hay posibilidad de negociación. Pero sin enojarme.

Hay cuestiones que a mí, por mi personalidad, me cuesta mucho negociar... con el "ventajero", con el que maltrata simbólica o emocionalmente a un compañero o compañera de juego. Bueno, ahí tengo poca capacidad ¿viste?... Pero hago el esfuerzo para que mis intervenciones no sean cerradas. Para no ejercer yo una violencia que contrarreste otra violencia. A veces es difícil; porque hay situaciones... pero va por ahí, por la reflexión. Y reflexionar todas las veces que haga falta. Si hay un punto de quiebre, hasta que no reconfiguramos la situación y no la resolvemos, no avanzamos para otro lado ¿viste? Vamos de lleno. Le doy mucha importancia" (Prof. N°1)

"Hay que fomentar cierta concientización y diálogo. Para mí, ahí es fundamental. Y no responsabilizar a ninguna de las partes, para que haya un trabajo mancomunado. Poniéndola en palabras sencillas: `Profe, no me la pasan nunca! Bueno, qué acciones estás generando para que te la pasen´. O `profe, tengo que hacer todo solo. Bueno, por qué no buscás la ayuda de tus compañeras y compañeros´ Parece algo sencillo, pero es muy complejo dentro de la clase." (Prof. N°2)

"No va a haber clase en la que no vaya a haber un proceso reflexivo, depende de la edad será en la medida que sea. La clase es un diálogo, más allá de que cada especialista presente un determinado saber, es un intercambio. Justamente es lo que hablábamos al inicio; es una intervención.

Generalmente, los procesos de reflexión son durante; mientras que al inicio está el adelanto o la presentación de lo que queremos hacer y al final está lo observado y lo que trabajaremos la próxima clase. Eso posibilita una línea de continuidad; que permite un proceso reflexivo cuando rememorás las clases anteriores y el porqué de lo que se trabajó.

Y por qué se va haciendo lo que se va haciendo. Y que no siempre tiene que ser una intervención o explicación única del profesor... ahí tiene que haber una invitación del docente al diálogo, favoreciendo la participación de todos y todas.

Y si puede ser esa reflexión de EF, mejor. Porque muchas veces debemos tratar cuestiones de la convivencia ¿no? Hay veces, por ejemplo, que la intención de la clase es que se respeten los momentos de escucha, que deben ser resueltas en primera instancia; para dar lugar a la EF.

No creo haber terminado hace tiempo una clase sin una reflexión. Ni siquiera cuando te “agarra” el recreo. Doy ese lugar a la reflexión.(...) cuando ocurren ese tipo de situaciones; por ejemplo en una situación de discriminación por aspecto físico; uno debe pararse más firme y poner el freno y la seriedad correspondiente, sin que se transforme en un grito, por así decirlo. Pero son puntos de inflexión en la clase. Si ocurren esas cosas la clase no puede continuar. Hay que frenar la clase, plantear la situación y resolverlo (Prof. N°2)

“Intento esto de generar la empatía y de reconocer el contexto. Estamos en una clase de EF y no en un club. Eso con relación a jugar de un modo no lúdico, la hipercompetencia o el juego brusco.

Con relación a la discriminación, la violencia y la exclusión; también, lo pongo en la mesa de inmediato; sin exponer de más a quien lo está sufriendo. Hay que exponer al problema. Hay que hablar de la situación y no de las personas.” (Prof. N°3)

“Siempre luego de jugar analizamos. Me gusta mucho reflexionar sobre la toma de decisiones. Porqué o para qué se tomó una u otra decisión en el juego. Y que ellos puedan expresarlo. Incluso corto los partidos a la mitad para reflexionarlo y expresarlo. No sé si deportivamente es lo más adecuado. Mi intención es que ellos tengan una experiencia motriz bien amplia, que el juego lo vivencien de todas las maneras posibles y lo puedan llevar a la vida diaria.(...) Intento que los chicos y las chicas sean protagonistas, que tomen decisiones; pero que sean

responsables de esas decisiones. Entonces comprender que no toda la responsabilidad, en el caso de los juegos deportivos, es del equipo contrario, cuando me tocó perder y que revisemos por qué no nos tocó ganar. Entender que está mal pensar que siempre la culpa es del otro. En lo escolar uno puede hacer eso y lo tiene que aprovechar. En el club hablás sólo con tu equipo y siempre tenés una sola mirada. En la escuela podés hablar entre todos y eso hay que aprovecharlo (...) Trabajamos con ellos desde la construcción de la ciudadanía, desde las subjetividades, desde poderlos hacer más fuertes, de decir yo tengo una opinión y la puedo sostener. (...) Todo eso que sucede se reflexiona. Freno, hablo, buscamos alternativas.” (Prof. N°4)

“En la reflexión se dan cuenta de la actitud que tomaron o qué es más beneficioso para el juego deportivo... o se logra interpretar un aprendizaje que se tuvo en la clase y no lo habían pensado. Me parece que es fundamental. Nunca cierro la clase sin sentarnos y ver qué se trabajó o qué paso en la clase. (...) Sobre todo cuando hay alguna situación violenta. Generalmente de manera grupal o, si veo que alguien queda muy expuesto, de manera particular. Siempre con el diálogo, buscando pensar y reflexionar.

He tenido grandes charlas respecto a ello, ya sea por el uso del material, el vocabulario y las expresiones... Les adolescentes, por suerte, cada vez me dejan intervenir menos; porque entre ellas y ellos mismos se regulan. Siempre se favorece el diálogo en ese sentido. Para mí no es tiempo perdido, es parte de lo que se puede aprender.” (Prof. N°5)

3.1.4.7. Deliberativa

El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar, en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad:

“Cuando lo reflexionamos y lo jugamos varias veces, les pregunto ¿a qué prefieren jugar, a los que les gustaban o a los que les convenían? ¿Cómo va a ser el criterio para armar el juego, la conveniencia o el gusto? Y charlamos de cosas que tienen que ver un poco con el juego y un poco con el deporte”. (Prof. N°1)

“Decir: “Vamos a partir de acá; en base a eso vamos a ver qué análisis pueden hacer ustedes y puedo hacer yo. Y según ese análisis vamos a ver cómo continuamos trabajando”. Y que cada grupo vaya detectando aquellas cosas en dónde encuentra dificultad. Porque siempre es mejor la mirada de un grupo 5 personas más el profe o de sus mismos oponentes; que sólo la de una persona, una mirada arbitraria. Y en base a eso jugar también con las preguntas intercaladas, para complementar lo que se ve en la actividad, para que después se pueda poner en palabras e ir llevando el proceso entre todas y todos.” (Prof. N°2)

“Sí, yo lo que siempre pienso es que, al aparecer, que atrás tenga la parte reflexiva. Si vamos a establecer determinadas reglas, cuál es el por qué. Tiro un ejemplo espontáneo: establecemos que hay que hacer 20 pases, ¿por qué se llega a la conclusión de utilizar esa regla? Si por ahí la dificultad no está en los pases y sí en que se va por las líneas de la cancha porque es angosta. Bueno, ¿qué regla podemos pensar para que el juego fluya mejor? Sí... sí... vuelvo a insistir y tiene relación con lo anterior, es necesario darles lugar. Y también, independientemente de que a veces uno puede estar de acuerdo o no con lo que propongan, también hay que darles lugar, porque la escuela es el lugar para equivocarse. Y está bueno que lo habitual sea que el error esté permitido y no castigado. Entonces, digo, ¡qué mejor! Y si la regla construida no era la más acorde, poder verlo. Sino es como pretender que la clase salga como un plato de comida. A veces hay que esperar que las cosas no salgan como uno espera” (Prof. N°2)

“Con un grupo de 3° de secundaria, en el año 2017. Comenzamos con una unidad de hándbol; les di 3 reglas puntuales y a jugar. Armaron los 4 equipos, se organizaron y a jugar. En base a eso, hicimos las puestas

en común. Les pedí que piensen cómo jugar para resolver los problemas de juego. Entonces cada equipo por su cuenta debía organizar las estrategias de juego. Cada grupo debía trabajar sobre lo que se presentaba como un problema para su equipo. Me acuerdo que hicimos así (sonríe, mostrando conformidad con el recuerdo) Y luego volvíamos a jugar. Entonces hubo un “ida y vuelta” en ese sentido, trabajando con cada equipo. Considerando y admitiendo que en este caso no trabajábamos con la flexibilidad de la regla, sino que las reglas las traía yo, agregándolas según la necesidad que aparecía.” (Prof. N°2)

“Me piden jugar al fútbol ¡Bueno, vamos a jugar al fútbol! ¿Cómo jugamos, con qué reglas, cómo organizamos los equipos?´ A veces les pido que se organicen solos, otras veces me piden que lo organice yo. A veces pasa que se organizan, empiezan a jugar, y después vienen las quejas; sobre todo a principio de año, que por ahí no me conocen. Arman dos equipos, uno con los que juegan muy bien y otros más modestos en su conocimiento... ¿No se puede jugar, nos ganan siempre, se eligieron los mejores! Bueno, ¿cómo lo podemos solucionar? ¡Armemos los equipos de nuevo!” Ok, armemos los equipos de nuevo´. Pero unos quieren y otros no. Hay que armar de nuevo, hasta recién jugaron así, ahora variamos. Armemos 3 equipos y veamos qué pasa.

En el diseño anterior había un contenido que me encantaba `reconocer al oponente como compañero de juego´, que si él no está ¿con quién juego? ¡A veces me ha pasado que son más papistas que el Papa! Y lo que digo se me vuelve en contra (risas). Por ahí hay mucha diferencia, pero los del equipo que pierde me dicen que quieren jugar igual así, `poniéndole el pecho a las balas´. Me parece que tiene que ver con esto de la construcción de la ciudadanía, de la gestión participativa y de cómo lo podemos trabajar nosotros.(...) Se habilita todo el tiempo la posibilidad de reflexión. ¿Por qué? Porque hay espacios de diálogo, y muchas veces desde esta observación que hacemos nosotros como profesores, cortamos el juego, reflexionamos, volvemos al juego. O también porque suceden algunas de estas otras situaciones que comentás, a partir de una necesidad de las chicas y los chicos, sin que yo lo proponga, y se habilita.

Incluso yo puedo estar como una testigo más, para permitir que ellos acuerden sin mi intervención. Si no, ¿qué va a pasar cuando yo no esté? Desde luego que estoy como una observadora externa y si no lo resuelven, les tiro una línea. Muchas veces encuentran la solución más efectivamente de lo que lo hubiesen hecho conmigo.” (Prof. N°4)

“(…) O a través de una situación, bueno, ¿cómo lo podemos resolver? Por ejemplo, que no todos toquen la pelota. Sin caer en algo que yo hacía mucho, y con esto de que uno se va formando lo va cambiando, que es `bueno, si no se lo pasan a ella no pueden hacer gol’, dándole sin querer un rol más débil a la mujer y más poderoso al hombre.

Ahora trato de llevarlo más al diálogo. Les pido que se reúnan por grupos y entre ellos dialoguen por qué no les da resultado cómo están jugando, o que cambien táctica o agregar una regla. (Prof. N°5)

3.1.4.8. Sancionadora

3.1.4.8.1. Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico.

3.1.4.8.1.1. Castigos con fines puramente expiatorios

3.1.4.8.1.2. Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.

“Con los más chiquititos suele costar que lo pongan en palabras. A veces, vos te vas a reír, viste que hay chicos que están así como nerviosos en la clase y no pueden con su cuerpo y te das cuenta que si siguen jugando a alguno van a lastimar. Vos te das cuenta. Entonces les digo `Vení, quedate acá conmigo. A veces se aprende jugando y otras se aprende mirando. Quedate acá conmigo y cuando vos estés listo nuevamente, me decís y volvés al juego´ Al ratito, un minuto, viene y me dice `ya está, ya estoy´. ¡Es un minutito! No es necesario mucho. A veces es necesario sacar el foco.

El otro día, tarde de calor, viene uno chiquito, de 3º, y solito viene y me dice `Maru, necesito pensar un ratito´. Salió, tomó agua... `¡ya pensé!´ y volvió bárbaro (risas)” (Prof. N°4).

“A mí me pone mal, porque aparte de que se daña a otra persona, es la agresión. Si la agresión es persistente, bueno, tenés que hacer

algo... hasta acá llegamos. Quédate acá conmigo, estás siendo un peligro para el resto... y la reflexión es particular (...) no podés jugar hasta no calmarte (...)" (Prof. N°5)

3.1.4.8.1.3. Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción

3.1.4.8.1.4. Privar al culpable de la cosa que ha abusado.

3.1.4.8.1.5. Hacer al culpable lo que ha hecho a otro.

3.1.4.8.2. Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico

1. Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.
2. Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.
3. Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares
4. Pedido de evitación de nuevas transgresiones
5. Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores

3.1.4.8.3. Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico:

"Si alguien se deja tocar a la "mancha", le digo "estás contaminando el río", el objetivo del juego es que no te toquen. Y en el juego deportivo digo lo mismo, `che, estás jugando mal. Si lo lastimás por trabarlo mal, perdemos todos, tenemos que suspender la clase. Si te pasa y va a hacer el gol, déjalo pasar. Sacá del medio y volvemos a jugar´ Desdramatizando esa situación y poniendo en valor otras cosas. ¿No? (...) les explico a los pibes de `jugar a cara de perro´ o de un modo lúdico. Les tiro esas cosas. Creo que hay un saber que hay que compartir con los chicos. Les explico

“acá es de un modo lúdico. No pasa nada. Si después vas al club, ahí tenés un técnico que te caga a pedos, te convoca o no, te discrimina, pone a otro y te saca a vos, y el día de mañana si no les servís, te echan. Acá nadie te va a echar nunca, nadie te va a discriminar” (Prof. N°1)

“Intervengo desde el lugar que sea necesario. Si es desde la regla, será desde la regla. Si es desde algún problema vincular o lo social, un insulto o alguna expresión violenta... intervengo siempre. Otras veces, cuando van medio fuerte en el partido; viste que algunos tienen experiencia y por ahí va fuerte a propósito, y otros por ahí sin experiencia van fuerte porque no saben; bueno, dependiendo el caso, viene la reflexión o a veces hay que ir a la instancia de las modificaciones de las reglas o, dependiendo la edad y la experiencia del grupo, dar un paso hacia la lógica del minideporte. Pero esto último ya con los más grandes del secundario.” (Prof. N°4)

Un ejercicio dialéctico para la comprensión del derecho a jugar y la construcción cultural

Sostiene Gómez Rijo (2010) que constructivismo y autonomía son dos constructos sociales que indefectiblemente van juntos.

Las y los docentes entrevistados, mencionan que en sus intervenciones didácticas buscan de forma incesante la participación protagónica por parte de quien aprende al momento de jugar y crear o recrear un juego deportivo; construyendo y reconstruyendo cultura (Freire, 2004). Incluso, favoreciendo la comprensión del derecho que tiene una/o mismo y la otra o el otro a jugar. Se observa que se trata de incluir y de atender a las diversas necesidades del grupo en lo que refiere al tipo de participación referida.

Se reconoce una predominancia de los tipos de intervención (Gómez Smyth, 2015) centrada en las categorías Facilitadora, Observación Comunicativa, Delegativa, Jugador Experto, Intervención Fundamentadora, Reflexiva y Deliberativa.

Aparece en menor medida la categoría Sancionadora, mencionada como momento de diálogo particular con la o el alumno en cuestión.

En tanto que las categorías exhortativa, confirmativa y ejemplarizante no se reconocen en las respuestas de los docentes.

En sus voces, las y los docentes indican que este modo de intervención, lejos está de la pasividad de quien enseña, sino que demanda su presencia atenta, a fin de colaborar pero evitando caer en el intervencionismo (Gómez Smyth, 2015). De esta forma, generan, promueven y respetan momentos de diálogo y reflexión; a partir de los problemas que pudieran surgir en los momentos de jugar el juego deportivo.

Junto a la intencionalidad pedagógica manifestada de otorgar centralidad a las y los jugadores, se presenta también el respeto por la libertad y opcionalidad de participar durante los encuentros (Dupuy, 2019).

Los testimonios expresados, dan cuenta de un compromiso docente, que se corresponde con un posicionamiento que fluctúa entre la innovación, la renovación y la transformación (Rozengardt, 2017); considerando la permanente búsqueda de la inclusión de cada uno/a de sus alumnos, para lograr una distribución del capital cultural (correspondiente al contenido curricular juego deportivo, en este caso) y, con ello, un enriquecimiento de los sujetos mencionados.

Asimismo, se interpreta que estos educadores comprenden que la enseñanza es algo que se hace con alguien; con quien/es busca transformar la experiencia socio-histórica. De esta forma, atender a los problemas singulares que se dan en el patio (espacio principal de práctica de EF escolar), para dar respuestas ajustadas a la situación y al contexto. En este marco dan cuenta, a partir de la narración sobre sus intervenciones, de un posicionamiento contrapuesto al hegemónico.

3.2. Conclusiones y sugerencias

Presentaremos las conclusiones en una estructura de dos partes.

En un primer momento realizaremos un análisis a la luz de los objetivos específicos del estudio, permitiendo dar respuesta al problema de investigación científica; orientado a conocer ciertas características de docentes que sostienen y llevan a cabo propuestas pedagógicas desde una posición ideológica innovadora/progresista con rasgos críticos, en nuestro caso, focalizando sobre:

- La concepción y sentidos adjudicados al juego deportivo;
- Los tipos de enunciados para generar instancias de juego en el juego deportivo, como también aquellos que propician la construcción de dichos juegos;
- Los tipos de intervenciones en la enseñanza de juegos deportivos y el jugar.

En un segundo momento, daremos lugar a los obstáculos teóricos y metodológicos encontrados durante el proceso de investigación, finalizando con una serie de ideas generadoras que permitan estudios ulteriores en la temática

3.2.1. Conclusiones en respuesta a los objetivos

3.2.1.1. Identificar la concepción y sentidos sobre el juego deportivo que tienen las y los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva progresista, que se desempeñan en el contexto escolar de la ciudad de Mar del Plata

Las y los docentes entrevistados, a través de sus voces, manifiestan comprender que los juegos deportivos son experiencias que construyen las y los alumnos con sus profesores (Rozengardt, 2020).

Esta consideración se sustenta en la comprensión de que la cultura (siendo el juego deportivo una porción de la misma) es una urdimbre cuyas tramas de significación han sido tejidas por los sujetos y que, a su vez, son habitadas por ellos (Geertz, 1993).

Contemplan la posibilidad que incluye el juego deportivo de que las personas accedan a una experiencia de la cultura de juego, socializando diferentes construcciones culturales y acomodándolas en función de sus posibilidades; y, a su vez, reconociendo la raíz lúdica del deporte (Fernández Vazz, 2015; Dupuy, 2019).

Muestran que la búsqueda de responder a la necesidad (explícita o implícita) de participación de las y los alumnos, es considerada como otro de los elementos fundamentales y diferenciadores entre las propuestas escolares y aquellas que se realizan en otros contextos; proponiendo una práctica para los sujetos y en la cultura (Rozengardt, 2020). En este sentido, priorizan la contextualización en la elaboración de sus clases y, a su vez, las propuestas de los y las alumnas en la construcción de los juegos deportivos; por lo tanto, una participación activa y protagónica.

Notándose aquí una concepción por parte de las y los docentes progresistas en la que, en la intencionalidad de la enseñanza de la lógica deportiva en los juegos deportivos, comprenden que los deportes forman parte del universo de los juegos; como complemento, a veces, y otras por oposición (Fernández Vaz, 2015). Y que en la construcción del juego deportivo está presente la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego y el respeto por las posibilidades de comprensión (Dupuy, 2019); como también lo está la noción de construcción colectiva, donde las y los jugadores conforman equipos y elijen reglas (propias o extraídas de algún/os juego/s o deporte/s, pero flexibles), favoreciendo la materialización de la idea de una práctica donde todos y todas interactúan, relacionándose activamente con la cultura (Rozengardt, 2020); siendo sujetos productores antes que producidos (Rozengardt, 2020; Fernández Vaz, 2015).

Comprenden que el juego deportivo; reconocido como derecho y como un saber cultural por el cual que poseemos derecho a conocer, practicar y saber practicar; puede llevar a considerar la suma de todo aquello que colabore en construirlo y reconstruirlo, como también en buscar lo necesario que ayude a jugarlo mejor (tan diverso esto como sujetos lo practiquen y problemas se reconozcan). Por ello, la apertura o flexibilidad en las propuestas pedagógicas (Dupuy, 2019) es una característica fundamental en los docentes entrevistados. Esto se presenta repetidamente en las entrevistas, por ejemplo al consultar a las

y los docentes sobre la utilización del juego deportivo como recurso para presentar otros contenidos o sobre la consideración de la distribución de la función ejecutiva (Perkins, 2003) en la clase; donde vinculan directamente sus respuestas a la necesaria interacción de saberes para resolver lo que en el juego deportivo ocurra; colaborando en la comprensión de sus alumnas y alumnos de ir en la búsqueda o construir aquello que consideren necesario para continuar jugando (sobre cualquier elemento de la lógica interna del juego deportivo).

Interpretamos aquí que las ideas expuestas por las/los docentes entrevistados, encuentran sustento teórico en aquello que Paulo Freire (2004) comprende como prácticas pedagógicas basadas en propuestas progresistas; las cuales incluyen la presencia del diálogo, el debate y el análisis de los problemas, propiciando la participación activa y protagónica por parte de quienes aprenden; favoreciendo la formación de sujetos libres y autónomos.

Por ello, se observa que comprenden al juego deportivo como aquella práctica social en la que los jugadores conforman equipos y eligen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas (Dupuy, 2019) y no como una copia caricaturesca del deporte en la escuela (Fernandez Vaz, 2015).

A su vez, que se habilitan en las clases todos aquellos tipos de juegos deportivos que posibiliten el tratamiento de la lógica deportiva como un elemento de la cultura; ya sea que se trate de:

- Juegos reducidos
- Juegos simplificados
- Juegos modificados
- Por equipos, parejas o individuales
- De invasión, de cancha dividida, de bate y campo o de blanco y diana

Reconocen que el agón (competencia) está presente en el juego deportivo, desde luego, siendo un elemento que se trata en profundidad durante la clase y en el cual las y los docentes intervienen para proponer a sus alumnas y alumnos una interpretación alternativa a la hegemónica.

Por ello (o con ello), la atención puesta en las emociones que emergen es mencionado como un elemento sensible en sus prácticas.

Se observa en los relatos la importancia dada por las y los docentes al proceso educativo (aprender el juego deportivo, construirlo y jugarlo) sabiendo que la competencia forma parte de estos juegos; pero conscientes de que ganar, perder o empatar forman parte de una eventualidad.

En este sentido, en cada respuesta se observa la presencia del esfuerzo por contrarrestar el mensaje hegemónico exitista; buscando colaborar en la construcción de una mirada crítica sobre dichos eventos y valorando la presencia del otro, ya sea como compañero o como oponente en el juego.

Lo mencionado; sumado a la búsqueda sostenida de la inclusión de las y los alumnos en un ambiente participativo y democrático, invitando a actuar de forma crítica y creativa; nos permite interpretar que el sentido de estas propuestas se corresponden con una educación progresista (Dupuy, 2019).

3.2.1.2. Identificar los tipos de intervenciones que adoptan estos docentes en la enseñanza de juegos deportivos y el jugar.

Utilizando la tipología de intervenciones docentes construida y propuesta por Gómez Smyth (2015); a saber: Facilitadora, Observación Comunicativa, Delegativa, Jugador/a Experto/a, Fundamentadora, Reflexiva, Deliberativa, Enunciadora, Exhortativa, Confirmativa, Ejemplarizante, Sancionadora; buscamos conocer y profundizar qué tipo de intervenciones utilizan los docentes entrevistados.

Las y los docentes entrevistados, mencionan que en sus intervenciones didácticas buscan de forma incesante la participación protagónica por parte de quien aprende al momento de jugar y crear o recrear un juego deportivo; construyendo y reconstruyendo cultura (Freire, 2004). Incluso, favoreciendo la comprensión del derecho que tiene una/o mismo y la otra o el otro a jugar. Se observa que se trata de incluir y de atender a las diversas necesidades del grupo en lo que refiere al tipo de participación referida.

Se reconoce una predominancia de los tipos de intervención (Gómez Smyth, 2015) centrada en las siguientes categorías:

- Facilitadora: el docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.

1. El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura.

2. Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros, posibilitando el desarrollo del jugar.

3. (correspondiente al ítem nº5 de la matriz de datos) El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador experto:

- Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.

- Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego

- Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.

- Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.

- Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas

- Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

- Jugador Experto: Anclado desde una intencionalidad lúdica. El docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por las y los niños como tal.

- El/la docente elabora situaciones de juego, en las que puedan incluirse otros jugadores o invita a empezar a jugar. Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo las y los jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el/la docente.

- 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.

- Observación Comunicativa: Requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a lxs niñxs, generando interacciones entre docente y educando que le permita al docente conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.

La capacidad de poder escuchar e intercambiar diferentes saberes con lxs jugadorxs, estima la no imposición de manera autoritaria – tradicionalista, más bien, a modo de “sugerencia”, como una “manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo” y con “sentido empático”.

- Delegativa: El/la docente reconociendo una situación de juego constituida por un jugador o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente a otrxs, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, solicita a los jugadores que les expliquen a compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo

- Intervención Fundamentadora: El/la docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores, aunque también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego. Vale decir, exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego. O bien, comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

- Intervención Reflexiva: El/la docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego. Suelen utilizarse

preguntas de índole reflexivas para generar el diálogo y posterior auto – observación

- Intervención Deliberativa: El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar, en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad.

Aparece en menor medida la categoría Sancionadora, mencionada como momento de diálogo particular con la o el alumno en cuestión; con exclusión momentánea para observar junto al/a la docente el juego y luego volver.

En tanto que las categorías exhortativa, confirmativa y ejemplarizante no se reconocen en las respuestas de los docentes.

Como mencionamos anteriormente, en sus respuestas, los entrevistados indican que este modo de intervención, lejos está de la pasividad de quien enseña, sino que demanda su presencia atenta, a fin de colaborar pero evitando caer en el intervencionismo (Gómez Smyth, 2015). De esta forma, generan, promueven y respetan momentos de diálogo y reflexión; a partir de los problemas que pudieran surgir en los momentos de jugar el juego deportivo.

En las voces de estos educadores y educadoras, se observa una concepción pedagógica crítica, la cual se basa en una propuesta ética y política (Sicilia Camacho, 2005). Ética, porque aspira a contribuir en la construcción de un mundo más justo. En tanto que política, porque exige necesariamente la materialización de esa aspiración. Estas pedagogas y pedagogos nos dicen que buscan los caminos de intervención adecuados; comprendiendo que la ética transita por el plano de lo ideal, en tanto que las formas en que puede llevarse a la práctica son numerosas; pero que son tenidas en cuenta aquellas que propician otorgar centralidad a las y los alumnos, respetando la libertad y opcionalidad de participar (Dupuy, 2019), por comprender que la enseñanza es algo que se hace con alguien; con quien busca transformar la experiencia socio-histórica. Nos dicen, en otras palabras, que la enseñanza crítica crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico, siendo un

proceso de construcción cooperativa. Por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el lugar donde ocurre la clase con los sujetos implicados.

Los testimonios expresados, dan cuenta de un compromiso docente que se corresponde con un posicionamiento que fluctúa entre la innovación, la renovación y la transformación (Rozengardt, 2017); considerando la permanente búsqueda de la inclusión de cada uno/o de sus alumnos, para lograr una distribución del capital cultural (correspondiente al contenido curricular juego deportivo, en este caso) y, con ello, un enriquecimiento de los sujetos mencionados.

Por ello, interpretamos que entienden que la Educación Física es una práctica de intervención, caracterizada por la intención pedagógica con la que trata un contenido que es tomado del universo de la cultura corporal. Se sobreentiende aquí que la concepción que orienta el trabajo pedagógico del profesor no admite la fragmentación, la separación del sujeto/objeto y de teoría/práctica, es decir: el trabajo posee un valor de intervención social y de transformación de la realidad, donde la teoría y la práctica se reflejan en un permanente movimiento; en una dialéctica constante (Gómez Smyth, 2015).

3.2.1.3. Diferenciar y caracterizar los tipos de enunciados para generar instancias de juego en el juego deportivo, como también aquellos que propician la construcción de dichos juegos.

Según Víctor Pavía (2009) los tipos de enunciados originados por la relación Forma-Modo, pueden ser tres: paradójico, transparente y ambiguo.

De la entrevista a las y los docentes surge que, al momento de reconocer los tipos de comunicación y enunciados que utilizan para generar la construcción del juego deportivo; los caminos posibles en la búsqueda del respeto por el derecho del otro al juego y al jugar, pueden ser diversos en cuanto al tipo de comunicación (verbal o no verbal, individual o colectivo, entre otros), pero no así con relación al tipo de enunciado; que suele encontrar coincidencia entre la forma del juego y el modo de participación. Por lo tanto, la transparencia en el tipo de enunciado; entendida como la expresión consciente de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego (en

nuestro caso, deportivo) y que se tomará como tal, jugándose de un modo lúdico; es la que predomina.

Encontramos en las respuestas, la presencia de preguntas a las y los niños sobre el jugar; también se visibiliza la posibilidad de permitir desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños y la invitación a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.

Por otra parte, cuando hacemos mención a las actividades no reconocidas como juego deportivo (ejercicios, tareas motoras, etc.); si bien en algunos casos aparece la utilización de lo lúdico a fin de generar un contexto donde utilizar habilidades (como cebo motivador); también se presentan como tareas distintas al juego. No obstante, en mayor medida surge la consideración de presentación de dichas tareas como propuestas que giran en torno a la necesidad reconocida por sus alumnas y alumnos (con la colaboración de los docentes) de resolver algún problema (a modo de aprendizaje o fortalecimiento de alguna habilidad o técnica) surgido en la práctica del juego deportivo; del mismo modo que ocurre al momento de necesitar crear una nueva regla o una estrategia. Notamos aquí que se buscan nuevas construcciones para continuar o profundizar en el juego: el/la jugador/a de juegos deportivos busca aprender una técnica, crear o modificar una regla, o bien elaborar una estrategia (por ejemplo), como el niño o la niña buscan un elemento o adecúan las reglas para resolver problemas que surgen en el juego.

3.2.2. Sobre la respuesta al problema de investigación

Haber cumplido con los objetivos específicos, nos permitió alcanzar el objetivo general del proyecto de investigación. Y con ello, considerando la coherencia interna de la propuesta, encontrar respuesta a nuestro problema inicial:

¿Cómo es la intervención para la enseñanza del juego deportivo como saber curricular de la Educación Física Escolar?

Desde el reconocimiento de dicho problema, la revisión del estado del arte y el encuentro con distintos estudios afines, fue dirigiéndose nuestro interés a las

siguientes cuatro categorías de estudio (Gómez Smyth, 2015): Concepción y Sentidos del juego deportivo, Enunciados e Intervenciones en el jugar.

Cada categoría fue estudiada a partir de la información obtenida a través de las voces de las y los docentes entrevistados.

En función de dicha información y de su respectivo análisis, podemos inferir que las y los docentes progresistas:

- Entienden al juego deportivo como una práctica social en la que las y los jugadores conforman equipos, toman recursos que ya poseían (como reglas de juegos y deportes conocidos, resoluciones tácticas o elaboraciones estratégicas, técnicas corporales o habilidades, entre otros posibles; cada uno de ellos con la flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas) o bien aprenden y construyen nuevos recursos en función de los problemas de juego que emergen antes, durante o después de jugar. A su vez, lo presentan como un contenido (recorte cultural) propuesto como juego, una vez que profundiza en la concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego (saber cultural por el cual poseemos derecho a conocer, practicar y saber practicar) por parte de las personas en función de la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura (Dupuy, 2019), o bien pudiendo ser estos juegos deportivos creados o recreados en función de sus posibilidades y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.

- Reconocen que el agón (competencia) está presente en el juego deportivo; siendo un elemento que se trata en profundidad durante la clase, ayudando a conocer las emociones que surgen de dicha práctica y valorando la presencia del otro, ya sea como compañero o como oponente en el juego, en tanto que comprendiendo que la victoria o la derrota forman parte de una eventualidad. De esta forma, buscan colaborar en la construcción de una mirada crítica sobre dichos eventos, proponiendo una interpretación alternativa a la hegemónica (Rozengardt, 2020).

- En la intervención para la enseñanza del juego deportivo centran la atención en la práctica dialéctica, a través de:

- Reflexiones y debates,
- Facilitar espacios, medios y recursos,
- Exponer ideas propias de juego o respetando y habilitando la presentación de ideas de los niños y niñas, delegando la función ejecutiva.
- Exponer indicaciones de técnicas corporales
- Colaborar a partir de su observación en el reconocimiento de intereses, necesidades o particularidades de las niñas y niños como jugadores
 - Participar como jugadores expertos.
 - Exponer razones que orienten a los jugadores a jugar de un modo lúdico; de forma grupal o particular, según como lo crean conveniente.
 - Habilitar la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar, a fin de lograr consensos.

Asimismo, a través de enunciados transparentes (Pavía, 2009), buscan enseñar a jugar, esmerándose en montar situaciones aparentes que, como menciona Rivero (2012), es lo más difícil de conseguir cuando las niñas y los niños no tienen el ejercicio de hacerlo. Siendo en el caso investigado, un problema importante con el que se encuentran los docentes, considerando el peso que ejerce el deporte tradicional y su enseñanza al momento de presentar la posibilidad de construcción de juego deportivo a los niños.

Las propuestas de las y los docentes entrevistados, concebidas por ellas y ellos como construcciones flexibles, buscan enseñar la lógica del juego deportivo, respetando el derecho al juego y al jugar, como un saber cultural por el cual poseemos derecho a conocer, practicar y saber practicar; considerando las necesidades, posibilidades y cultura propia del grupo; en tanto que propiciando la participación de todas y todos los alumnos de la clase. En este sentido, fortalecer las nociones de construcción colaborativa y de producción cultural, por sobre la noción de reproducción cultural; a fin de invitar a cada integrante a construirse como sujeto autónomo y emancipado (Freire, 2004), desde el alcance al que puede aspirarse en la clase de Educación Física.

3.3. Discusiones

Finalizando el presente trabajo, podemos observar otros caminos para poder plantear líneas futuras de investigación en relación a la enseñanza del juego deportivo y el jugar en Educación Física.

En principio, es necesario realizar reflexiones en torno a lo experimentado y efectuado en la presente tesis. Por eso, en primer término nos abocaremos a marcar las limitaciones que ha tenido la investigación. Luego enunciaremos posibles perspectivas de futuras investigaciones.

A nivel metodológico notamos que resulta necesario, a fin de conocer con mayor profundidad sobre la intervención para la enseñanza del juego deportivo como saber curricular de la Educación Física Escolar, considerar la observación de clases, como también dar lectura a las planificaciones de los docentes progresistas; en tanto que sería de gran utilidad para la pesquisa la realización de entrevistas colectivas a las y los alumnos. La situación de ASPO y DISPO, debido a la pandemia COVID 19, condicionó dichas prácticas investigativas. Motivos por los cuales se decidió la utilización de las entrevistas individuales.

La inclusión de los instrumentos de recolección de la información que se observaron como necesarios para la profundización en nuestra investigación, supone a su vez una línea de investigación futura.

Asimismo, considerando que los docentes entrevistados buscan enseñar la lógica del juego deportivo (como recorte cultural), respetando el derecho al juego y al jugar; y teniendo en cuenta los condicionamientos derivados de las propuestas deportivas tradicionales en las clases de Educación Física escolar y aquellas que tiene lugar más allá de la escuela; un interrogante que surge luego de la presente investigación tiene que ver con aquellos procesos creativos necesarios de ser experimentados para la construcción de un juego deportivo propio del grupo; como también el abordaje en la clase de Educación Física escolar del deporte en sus múltiples dimensiones (no sólo su práctica, sino también como fenómeno social complejo e importante), entendiéndolo como patrimonio cultural y, por lo tanto, derecho de todas y todos (Fernández Vaz, 2015)

4. Anexos

4.1. Modelo de entrevista

Docente entrevistado/a:

Fecha:

Hora:

Lugar:

Tema: La intervención docente en la enseñanza del juego deportivo en las prácticas de Educación Física escolar.

Subtema: Concepción sobre el juego deportivo. La distribución de la función ejecutiva en la práctica pedagógica que propone la construcción del juego deportivo escolar

Si bien la entrevista cuenta con un guion, será de carácter abierto, a fin de profundizar en los temas sugeridos por las categorías (a saber; Concepción de juego deportivo, sentido del juego, Tipos de enunciados para generar instancias de juego, Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar)

Introducción

¿Qué formación realizaste? ¿Continúas con tu formación?

¿Dónde te desempeñas profesionalmente?

¿Cómo podrías definir a la Educación Física en la actualidad? (entendiéndola no sólo en época de pandemia Covid-19)

¿Qué función social le asignas a la EF? (en igual sentido que la pregunta anterior)

¿Qué relevancia posee el juego y el juego deportivo en tus clases?

¿Cómo concebís la relación entre la Escuela, la Educación Física y el Deporte?

Categoría: **Concepción de juego deportivo**

- ¿Qué comprendes por juego deportivo y jugar?
- ¿Qué objetos culturales (ligado a los saberes devenidos de la cultura corporal) haces circular por tus clases como juegos deportivos?
- ¿Qué lugar ocupan las y los alumnos en la construcción del juego deportivo? Ya sea que se trate de la organización y gestión del juego, del modo de participación; como también, desde luego, de los elementos de su lógica interna. ¿Puedes darme algunos ejemplos? ¿Qué buscas enseñar en esa vivencia/experiencia de jugar?

- ¿Utilizás el juego deportivo como medio para el aprendizaje de otros contenidos?
¿Cómo es la forma? ¿puedes darme ejemplos?

Categoría: Sentido del juego

- En relación a las características inherentes de cada juego deportivo; donde podemos referirnos, por ejemplo, a lo propuesto por el diseño curricular (reducido, modificado, simplificado), o bien a otras características de diferentes autores de referencia tuyos; y en sintonía con las intenciones y deseos de las y los alumnos ¿Qué tipos de juegos deportivos se habilitan en las clases?
- ¿Qué emociones y sensaciones individuales y/o grupales emergen a partir de las diferentes experiencias de juego? ¿Cuáles otras intentas que se construyan?
¿Cómo trabajas la competencia?

Categoría: Tipos de enunciados para generar instancias de juego

- Independientemente del momento de la clase, cantidad de jugadoras/os, tipo de actividad: ¿Cómo invitas a generar la construcción del juego deportivo y la aparición del jugar? ¿De qué formas posibles son esas invitaciones? ¿En todos los juegos las y los alumnos pueden jugar?
- Con relación a las actividades no reconocidas como juego deportivo (ejercicios, tareas motoras, etc.) ¿Lo haces invitando a que se pueda jugarlos, como cebo motivador, como parte de otro momento de la clase y contenido o de alguna otra forma que puedas contarnos?

Categoría: Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar

- ¿Podrías describirme cómo intervenís para habilitar la construcción del juego deportivo?
- Durante el desarrollo de la clase ¿Qué pensás sobre la posibilidad de involucrarte con tus alumnos/as como un jugador más? ¿Cómo invitás a jugar?
- ¿Qué sucede si la invitación viene de un/a niño/a o grupo a jugar o participar de una situación de juego deportivo diseñada por ellos/as expresando sus saberes?
- En relación al juego deportivo y modos de jugar ¿Qué consideras sobre la idea de apartarte de la situación de juego en función de que los niños/as jueguen autónomamente?
- ¿Solés permitir que un/a niño/a o grupo le/s enseñe/en, con sentido de invitación, la situación de juego elaborada a otros que no estaban participando de la misma? ¿Podés compartir algún ejemplo?

- ¿Presentás razones que fundamenten los modos de jugar y actuar respecto a las conductas de cada jugador/a, así como al uso de materiales, turnos, lugares y reglas de juego? ¿Hacia dónde se orientan esas razones?
- ¿Qué importancia contiene la reflexión en tus clases? ¿Durante qué momento? ¿Reparás en reflexionar con los/as niños/as ante una situación de discriminación, dominación, violencia, exclusión, competencia desmedida, entre otras?
- Para la resolución de una situación problemática durante la clase ¿Favorecés el espacio para la discusión democrática entre los/as participantes sobre la estructura y/o reglas de juego y modos de jugar, pudiendo socializar tu opinión junto con ellos/as? ¿Cómo lo haces?
- En ciertos casos, ¿solés exponer reglas y sentidos que orienten jugar de modo lúdico? ¿Cómo lo haces?
- Ante una situación que no viene siendo de un modo lúdico ¿Qué hacés?
- ¿Utilizás preguntas u otra modalidad dirigida a las/los niñas/os para corroborar o rechazar cómo debería jugarse con otros? (En búsqueda de una confirmación, sin lugar a la reflexión).
- ¿Empleás ejemplos mediante casos que permitan orientar los modos de jugar, o bien, evidenciar el cumplimiento o incumplimiento de una regla u otra situación que permita ser revisada?
- ¿Aplicás castigos y/o censura verbal derivados por un modo de jugar no lúdico? ¿Cómo sería?

Para ir finalizando este encuentro:

- ¿Recordás alguna cuestión que haya quedado a medio camino sin responder a lo largo de la entrevista o que quieras incorporar un nuevo comentario a fin de compartirlo?

¡¡Muchas gracias por su tiempo y predisposición a contribuir con la investigación!!

4.2. Modelo de consentimiento



Consentimiento de informado/a.

Fecha y lugar:

Por medio de la presente nota, acepto participar en carácter de docente entrevistado/a en la investigación en curso realizada por Jorge Diez, en el marco de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte impartida por la Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deportes.

Debidamente informado/a y notificado/a de que mi identidad no será publicada dentro de la investigación.

Firma:

Aclaración:

4.3. Entrevista en profundidad⁴

Referencias:

J = entrevistador. D = entrevistado

Introducción

¡Qué tal D.! ¿Cómo te va?

La primera pregunta es a modo de introducción, tiene que ver con tu formación, cómo ha sido y continúa siendo tu formación en EF y también en carreras afines.

- ¿Qué formación realizaste? ¿Continúas con tu formación?

D: Comienzo mi formación en el Instituto del Club Quilmes, en el año 2001, ahí hago 1er año; y luego paso al I 84. Me recibo en el 2005... 06, con los últimos finales. Posteriormente hice un pos título en el ISFD nº 84, la licenciatura en UFLO en EF y deporte. Varios cursos; una diplomatura en FLACSO y ahora estoy cursando entre 2º y 3º año de la Licenciatura en Educación en la UNMdP.

Paralelo a ello, ser ayudante de cátedra en materias del profesorado, me abrió la posibilidad a encontrarme con el saber desde otro lado. Me ayudó a conocer que sabía más de lo que creía. Estaba en Perspectiva Motora con el Prof. Santiago M. y con Juan L. Luego me sumé a Lúdicas. Y luego en Integración Social, con Pablo M. (materia que luego se transformaría en Didáctica y Currículum de 3er año).

También destaco mi paso por el deporte. Jugué desde los 11 años a los 21 al fútbol. Y luego a los 31. Desde el fútbol escuela al federado, pasando por alguna categoría de AFA.

Me marcó mucho la colonia de vacaciones del club Kimberley y el club en sí, que representa para mí mucho lo que es la EF institucionalizada.

J: Claro, lo que pasa es que había un cuerpo de docentes muy importante en esa colonia.

D: yo estuve con Santiago M. y Pablo M. en el último año, pero me marcó mucho. Tal es así que luego estudié EF por ellos.

Igualmente, comienzo a trabajar de ayudante del profesor de fútbol con Beto G. en Kimberley, a los 17 años.

J: ¿Dónde te desempeñas profesionalmente en la actualidad?

D: En el nivel primario en la escuela J. L., nivel secundario en el Colegio B. y en nivel superior en el Instituto X y en el Y.

La colonia de vacaciones del Club A., que este año no se pudo por pandemia.

Y la otra actividad fija, que no es laboral, es "Al Rock con Leche" (NdR: una banda de rock para niñas y niños)

(Minuto 6)

J: ¿Cómo podrías definir a la Educación Física en la actualidad, entendiéndola no sólo en época de pandemia Covid-19, y qué función social le encontrás?

D: Para mí es... debe ser de las prácticas culturales, sociales y pedagógicas más completa y extendidas que tenemos en nuestro ámbito, digo en Mar del Plata por lo menos. Es muchísimo más que una asignatura escolar. Que en MDP, lamentablemente, no es del todo visibilizada; pero que es un área que tiene una incumbencia, una llegada y una territorialidad increíble. Me parece que le falta visibilización pero, por ejemplo, los cuatro institutos de EF no dejan lugar a dudas que la EF en MDP es importantísima. Sino no podría ser tener el 84 con la matrícula que tiene

⁴ Debido a la extensión de las mismas, se decide publicar una sola de ellas; reduciendo el tamaño de la letra y el espaciado.

(uno de los más grandes de la provincia) y los otros 3 institutos privados (más allá que tenemos mucha matrícula de la zona) no podría ser posible si esta ciudad no fuera un centro de la Educación Física; para mí.

La rebaza como asignatura escolar. Es más, tendríamos que pensar si no es más importante afuera que adentro de las escuelas.

La Educación Física es un lugar de encuentro; una práctica social, histórica, erótica, pedagógica, cultural, política; donde los actores (complejos, diversos y contradictorios) componen una escena educativa en la cual se entranan corporeidades y motricidades, mientras comparten, viven, disfrutan, enseñan y aprenden, subjetiva e intersubjetivamente, múltiples saberes que circulan. (Ampliación en la segunda entrevista)

J: ¿Y vos por qué pensás que no se visibiliza, con la facilidad que lo contás?

D: Eh.... No sé por dónde pasa. No termina de generar un nivel importante como para ser investigada. Nadie termina de investigar por qué MDP, con la cantidad de habitantes que tiene, tiene 4 institutos de EF en el que se inscribe mucha gente. No termina de relacionarse con la faz deporte espectáculo. El marplatense común no sabe cuándo juegan sus equipos locales en las ligas más importantes. No sé por qué pasa.

Después, nosotros tenemos un parque de deportes único. Según nos contaron los presidentes del EMDER en una entrevista que les realizamos, nos comentan que no hay otro parque así en el país y tenían dudas en Sudamérica. Céntrico, con la cantidad de espacios y escenarios disponibles.

Entonces, no sé por qué no se visibiliza.

Porque los grupos de correr están, la gente se reúne a hacer actividad... Y me parece que todavía está medio oculto. Por ejemplo, nadie sabe dónde están las mesas de ping pong, que están en "la cortadita" y Juan B. Justo, medio escondidas. Y abris un portón y hay como veinte mesas con cualquier cantidad de gente jugando. O preguntás dónde está el club Andino MDP y nadie sabe dónde está.

Es como que los escenarios y las propuestas están ahí pero pertenecen a ciertos "nichos" o grupos cerrados y que no es de dominio público o un saber popular. Sin embargo, hay muchas... muchas cosas para hacer.

Pero bueno, no sé por qué se da así.

J: Sí, en sintonía con lo que comentás, yo también veo una aceptación muy importante de las y los jóvenes que se acercan a los institutos a estudiar (público o privado). Y por otro lado, sin necesidad de que nos pongan en un pedestal, el reconocimiento de la EF (no de los profes) a nivel social acá en MDP está muy limitado. Pero es un tema para hablar otro día, por ejemplo, cómo es la influencia de la EF en los niveles básicos para que las y los alumnos salgan de la escuela con los conocimientos suficientes como para autogestionar en cierta medida su práctica.

D: A mí me parece que el tema EF en MDP es un tema que deberemos abordar a los que nos interesa, revisarla y, a partir de ello, visibilizarla.

J: ¿Qué relevancia posee el juego y el juego deportivo en tus clases? (minuto 13)

D: Muchísimo. Muchísimo. Creo que mi clase de EF en todos los niveles y escenarios tienen un componente lúdico muy grande. Mi vida lo tiene y lo llevo a la práctica en mis clases.

Está todo el tiempo atravesado por el disfrute, por el deseo personal de hacer, por interpelar al otro y generar una práctica sensible y afectante. Y me parece que ahí, el juego genera emociones, construcciones ficcionales, rompe con esa lógica o impronta de lo productivo y lo improductivo... entonces, bueno, se generan otros sentidos en la práctica.

Por eso el juego y lo lúdico... no puedo dar una clase sin eso. Cosa que hoy, con los protocolos, me trae muchos problemas en la planificación de las clases.

J: Ciertamente. Otro tema para dialogar y tratar de resolver.

D: Entonces la pregunta se responde con: “Mucho a muchísimo” (risas)

J: (risas) sí, fue la primera palabra que puse

Categoría: **Concepción de juego deportivo**

J: ¿Qué comprendes por juego deportivo y por jugar el juego deportivo? (minuto 15)

D: Entiendo que es una práctica que se construye a partir de los elementos básicos del juego, pero que está inundada de otras simbolizaciones y que nos permite correr del deportivismo. Mantiene la esencia del deporte (reglas, tácticas, objetivos, ciertas técnicas y acciones) pero que tiene la suficiente libertad para elegir qué reglas usar, qué objetivos y para elegir con qué clima de juego.

Entonces, cuando el deportivismo nos habla de eficiencia, eficacia,... eeeh... estereotipos motores, capitalismo humano (el que más tiene es el mejor) y el individualismo; el juego deportivo nos permite pensar en otras construcciones de sentido como algo mucho más cooperativo, solidario, empático, divertido, ficcional... Me encanta pensar, cuando los pibes están jugando con una tapita de gaseosa a meterla entre dos buzos, que están jugando al fútbol. ¿Viste? Ellos dicen que están jugando al fútbol y lo están haciendo.

J: ¡Andá a decirles que no están jugando al fútbol! (risas)

D: Y está perfecto. El juego deportivo, para mí, es todo lo que está bien del deporte en la escuela.

J: Mencionaste mucho en tus respuestas la participación de tus alumnas y alumnos. ¿Qué lugar ocupan ellas y ellos en la construcción del juego deportivo; en cuanto a la organización, la gestión del juego? El modo de participación, un poco, ya lo habías presentado.

D: Hace un tiempo conocí la Gestión Participativa como una forma de organización de las clases. Cada vez intento ir más hacia allí; a proponer temas de los juegos deportivos que estén vinculados a una significancia cultural, a algo que esté dando vueltas por ahí, que les llame la atención y que entre todos podamos organizar, planificar, acordar y terminar de darle esa coherencia de sentido. Entonces, para mí hay que empezar a preguntar más y a proponer menos de forma directa, lineal y jerarquizada. Estoy intentando que la planificación en todos sus aspectos tenga una impronta fuerte de los estudiantes, a partir de la gestión participativa. Entonces intento llevar preguntas de interés. Por ejemplo: ¿por qué creen que tanta gente corre en la costa? O de esa naturaleza... que intenten resaltar algo de las prácticas no escolarizadas ¿Quién está yendo a hacer algún deporte? ¿Quién lo practica, por qué, qué te gusta? ¿Podemos hacerlo en la escuela?... Y si puedo generar alguna instancia, por ejemplo el EMDER realiza un torneo participativo de primaria, donde nadie gana en términos de puestos ni resultados, la pregunta es ¿A cuál de estos deportes les gustaría participar para representar a la escuela? ¿Qué necesitamos para participar? ¿Qué tenemos que hacer? Entonces a partir de allí la construcción de todo: ¿Cómo podemos jugar al fútbol acá en la escuela... al básquet? ¿Hay una sola forma de jugarlo... podemos combinarlos o inventar deportes nuevos?

Preguntas muy generales que disparen múltiples respuestas.

Hay una dinámica que uso bastante que es un Mural de juegos deportivos.

Les reparto muchos papelitos y que dibujen a qué les gustaría jugar. Les doy muchos papeles. Luego, con una cinta, los vamos pegando.

La consigna es desafiar a otro a jugar el juego que propongo (NdR: propone la niña/o) y después construir, en base a esos dos juegos, uno nuevo y volver a escribirlo. Después las maestras se enojan, porque les saco las láminas de San Martín, Moreno, Belgrano, del día del agua... Porque

las lleno de papelitos. Encima no soy muy prolijo, la estética no es lo mío. Pero cuando les explico lo que es, lo valoren y está muy bueno. Pero si lo ves así, podés pensar “quién ensució la pared” (risas)

Volviendo a la pregunta: “muchacha, muchísima” ¡jajaja!

J: ¿Y qué buscás enseñar con esa vivencia?

D: A vivir con otros y otras, básicamente. A hacer una construcción de la ciudadanía desde una dimensión ético-política que sea empática, de derecho, resiliente, democrática, participativa, con horizonte de futuro, colectiva, eh... que atraviese las cuestiones de género... respetuosa de los demás... eso.

A intentar que, por lo menos, en ese lugar donde estamos, vivamos en un mundo mejor, aunque sea un rato.

La otra vez escuchaba algo sobre la utopía y decían que era algo grande, inalcanzable. Y otro decía que puede ser todo lo contrario. Que puede ser algo que construya hasta tocarla con las manos. Y por ahí podemos hacer eso, una pequeña utopía y vivir en un mundo mejor en ese rato.

Si cada uno en su rato, construye un mundo mejor... no sé. Pero por lo menos en mi rato, trato de construir un mundo mejor.

J: Sí, a veces el concepto de utopía queda muy lejos y puede llegar a frustrar si antes no ponemos metas, que son los puntos cuantificables de cualquier proyecto.

D: Son grandes ideas que a veces quedan lejanas a la práctica. Y me parece que una cosa interesante sería ver de qué manera pueden ponerse en la práctica. Entonces, capaz que la utopía no la pienso para la universalidad, sino para mi espacio, capaz que puedo tocarla con las manos, ¿viste? Y capaz que se transforma en una realidad. Un ratito. Y si todos los demás lo hacen, por ahí hacemos una revolución.

J: Sí. De eso se trata un poco la felicidad ¿no? (asiente el entrevistado) Son pequeñas dosis. Todo lo que comentás invita a que las chicas y los chicos, al participar, se sientan mínimamente realizados. Por momentitos. Y esa realización es la que nos genera felicidad.

D: Y una cosa que me gusta muchísimo y me pone muy feliz de mis prácticas, es cuando la gestión participativa, lo colaborativo, la co-enseñanza/aprendizaje, genera conflictos. Me pone muy feliz cuando se arman buenos “quilombos” en la clase. Mientras una clase magistral no debiera tener mayores problemas, para mí la clase debiera estar llena de problemas, de conflictos de intereses, de disputas, de tensiones; porque es ahí donde nosotros, los educadores, podemos ofrecer algunas respuestas o seguir construyendo ¿viste?

Entonces, la gestión participativa lo que tiene es que te mete en el quilombo y es ahí que tenés que ver cómo intervenir, qué hacés cuando todo sale bien o cuando dos se pelean.

No sé... estoy cada vez buscando más el conflicto a que la clase que salga derecha. Cuando todos los pibes me hacen caso, pienso que las cosas andan mal.

J: jajaja! Sí, estoy de acuerdo. Pero no opinaré porque es una entrevista a vos y no a mí. Jajaja!

D: Cuando ningún pibe se revela ante lo que hacemos, digo “¡acá estamos mal, eh! ¡Estamos sonados! ¿Ninguno va a decir “esto es una porquería”? ¿Nada?” (Risas)

J: ¿Todos vamos a estar de acuerdo? ¿Qué gracia tiene si estamos todos de acuerdo? Aunque sea que alguno invente un problema (risas)

D: No fui siempre así. Antes odiaba al pibe disruptivo, al que se portaba mal; hasta que un día me di cuenta que ese era el pibe que necesitábamos en las clases. Entonces cada vez soy más “amigo” de esos pibes.

J: Es que quizá la vida en sociedad se parece más a eso, ¿no?

D: Sí, sí. Yo le agradezco a cada uno de esos pibes. Me hicieron mejor profe. Sin ellos, sería un profe bastante pavote. Gracias a ellos, quizá sea más interesante. (Minuto 27:50)

J: Damián, llevando el juego deportivo para otros rumbos, ¿en algún momento lo utilizas para enseñar otros contenidos?

D: (piensa) Eeeh... No sé si hay otros contenidos. Me parece que hay pluralidad de contenidos; que en algún momento le pongo más o menos el acento. Pero no sé si hay otros contenidos. Yo creo que hoy en día veo la clase como un mosaico de saberes, como la interacción entre un montón de saberes que circulan, que van teniendo mayor o menor protagonismo según los intereses y las situaciones que se van dando mientras fluye la clase, pero me parece que se entraman. Por un lado, pienso la clase con criterios de la didáctica general y otras veces con criterios de la didáctica especial de la EF. Por momentos puedo estar enseñando alguna técnica necesaria y me parece que es funcional a los intereses de lo que está pasando ahí; y por otros momentos me encuentro enseñando a compartir, o a manejar las emociones de los enojos, o a medir las responsabilidades en los actos personales de quienes estamos ahí en la clase; o me encuentro yo midiendo mis emociones y sabiendo regular las intensidades, cuándo dar vuelta la página porque alguien insultó fuertemente a otro y decirle: “Bueno... ya está, ¿por qué no venís a jugar?... se terminó, se nos pasó el enojo, vamos a seguir jugando”. Y por otros momentos me encuentro enseñando alguna cosa de la estrategia y la táctica o de las situaciones y acciones de juego. No sé... creo que hay multiplicidad de cosas y me gusta moverme en esa multiplicidad.

J: Está muy interesante esto que comentás, yendo para el lado de... (Interrumpe Damián)

D: ¡O es muy interesante o no se entiende nada! (risas)

J: ¡No, no; se entiende bien y tiene un sentido! Lo que pasa que, como pasa en otras entrevistas, se van respondiendo otras preguntas que tenía preparadas. Pero que están directamente vinculadas. Pero muy, muy, muy vinculadas. Estás tocando temas que, quizá, tenía pensados y es por el mismo motivo por el que se te convoca a la entrevista.

D: A mí un tema que me apasiona cada vez más (y siempre me apasionó) y que cuando lo abordo no puedo parar en la clase; y veo que las y los alumnos tienen interés; es el género y el deporte, sobre todo el fútbol. El juego deportivo vinculado al fútbol y al género, en la escuela. Me parece que es el último bastión de esa masculinidad machirula en la sociedad y hay que irle a los talones. Hay que venir corriendo como un buen marcador de punta, apuntarle a la tibia, entre los tobillos y la rodilla, y tirarlo contra los carteles de la publicidad, junto al banderín del córner. Eso me parece que... por ahí voy. Entonces ahí el deporte me es funcional a esas cuestiones culturales, sociales e históricas y me interesa muchísimo.

J: Es que es un tema repleto de actualidad, contextualizado. El fútbol femenino es una bandera y está bien que se levante. Y que nosotros colaboremos en ese izamiento.

D: Me gusta porque tensiona en lugares que pueden ser comunes y que pueden ser mencionados como de sentido común (aunque adhiero a las ideas que indican que el sentido común no existe). En algunos lugares hay algo que todos más o menos compartimos, pero después me parece que “pega piñas” tanto en el varón más tradicionalista como en la mujer más

feminista. A la mujer feminista, cuando doy fútbol en la escuela secundaria, también la interpeleo, porque descubre que hay un lugar de empoderamiento al que le teme, al que no se le anima, ¿viste? Por ahí me voy por las ramas, pero bueno... después lo cortas y lo editás (risas). Por ejemplo, digo, “bueno, chicas y chicos, hoy trabajaremos todo con golpe de cabeza” y, hasta la que tiene más pañuelos verdes, me dice “¡eh... no! Con la cabeza no, tengo miedo” Eso me permite un montón de reflexiones interesantes. Desde que esta técnica, propia del fútbol, es totalmente antinatural. Ninguna acción humana se hace con el golpe de la cabeza. Luego que habla de imaginarios sociales muy fuertes. Ningún pibe se niega a cabecear. Hasta los que no jugaron nunca al fútbol lo hacen. En cambio las pibas casi en su mayoría dicen que ellas no lo harán ni locas. Entonces digo ¿acá qué pasa? qué pasa con la crianza, con las experiencias, con los miedos. Cómo van a jugar al fútbol así y, si rehúsan a jugar al fútbol, a qué derecho se están rehusando; qué espacios están cediendo...

J: Son los rasgos culturales de una sociedad machista (machista en recuperación). (Minuto 38)

D: la sociedad va a ser mejor cuando menos etiquetas de género existan.

J: volviendo al tema puntual... independientemente del momento de la clase, la cantidad de jugadoras y jugadores, y el tipo de actividad; ¿cómo invitas a generar la construcción del juego deportivo y la aparición del jugar?

D: (Piensa)... Cómo invito. No sé, depende... depende. Mirá, me parece que invito mayoritariamente desde la pregunta o a veces, también, de elementos innovadores o de sorprender con la estructura ¿viste? Pienso situaciones que sorprendan a los pibes y desde ahí descubran otras formas. Por ejemplo, llevo pelotas grandes, de esas de playa, de muchos colores, y a partir de ahí, “che, qué hacemos con esto” o llevo cintas de colores y a partir de ahí construyo un juego que les llame la atención. O divido el espacio con las cintas y genero distintos espacios y parto de ahí la invitación. O uso mucho el torneo en escalera.

J: ¿cómo es ese torneo?

D: Es un torneo que se autogestiona. Se organizan los equipos, las parejas o los jugadores, jerárquicamente del primero al último (suelo hacerlo por azar, desde la organización de los equipos o parejas, hasta la escala jerárquica). Arranca el torneo ya con una tabla de posiciones prefijada. La consigna del juego es ir desafiando a otras parejas para ganar su lugar. Si pierdo, conservo mi lugar. Entonces eso lo vamos codificando. Si hay muchas parejas o equipos, por ejemplo, podemos decir que se puede desafiar a los dos que están más arriba y no más. El que está 4º no puede desafiar al 1º, sólo al 2º o al 3º.

A partir de ahí, se juega.

Puede ser un torneo de lo que sea, hasta de contar chistes. A mí me gusta en la modalidad de crear juegos.

Entonces, luego de organizadas las parejas o los equipos (siempre al azar), pongo a la vista todo el material de EF que tenemos. Y con ellos, por pareja o equipo, deben crear un juego que se pueda jugar de manera sencilla y rápida. Esto qué quiere decir: pocas reglas, pocos puntos y en un espacio reducido.

Entonces lo escriben en un papel y lo pegamos en la pared. A medida que lo van pegando, los pongo uno abajo del otro. Una vez que terminan les digo “Miren, esto es la tabla de posiciones, en el orden que inventaron los juegos. Sale campeón el que termine acá, en el primer lugar, donde están Jorge y Damián. Para arrebatárle el lugar, se tienen que desafiar”.

Y ahí explico esa lógica. Entonces, a partir de ese momento, me pongo a un costado y estoy ahí por si se requiere mi participación, pero, por lo general, lo que pasa es que se autogestiona el

torneo. Porque después los pibes cambian los papeles de lugar, se despega uno y otro, o no, y se van desafiando. La tabla de posiciones queda en un segundo plano, porque lo que buscan es jugar muchas veces. Y ahí aparecen otras cosas, como la táctica y la estrategia.

Cuando lo reflexionamos y lo jugamos varias veces, les pregunto ¿a qué prefieren jugar, a los que les gustaban o a los que les convenían? ¿Cómo va a ser el criterio para armar el juego, la conveniencia o el gusto? Y charlamos de cosas que tienen que ver un poco con el juego y un poco con el deporte.

J: ¿Qué suele surgir cuando haces preguntas sobre si preferían la competencia o el juego?

D: Hay variedad. Muchas veces la pregunta les sorprende. Con el tiempo se van acostumbrando a reflexionar sobre la práctica de la EF. Y a veces lo que me pasa es que el tiempo me queda corto. La clase debiera durar 2 horas para que eso cierre bien. Por lo general lo que noto es la sorpresa con la reflexión. Salen muchas cosas. El que está más deportivizado entiende la conveniencia en la eficacia de lo que elige. Y el que es más lúdico opta por lo que le gustó. Va por ahí

J: Y en todo eso, ¿Cómo trabajás la competencia en las clases de EF?

D: Mirá... yo digo algo que escuché hace tiempo de un profe, S. R., que dice “el que gana es el que se divierte”. Yo digo que gana el que se divierte y aprende. Entonces esa es la competencia. Todo lo demás es efímero. Hay otras cosas más importantes que ganar este partido. Lo trabajo desde lo objetivo del juego, como todo juego. Si alguien se deja tocar a la “mancha”, le digo “estás contaminando el río”, el objetivo del juego es que no te toquen. Y en el juego deportivo digo lo mismo, “che, estás jugando mal. Si lo lastimás por trabarlo mal, perdemos todos, tenemos que suspender la clase. Si te pasa y va a hacer el gol, déjalo pasar. Sacá del medio y volvemos a jugar” Desdramatizando esa situación y poniendo en valor otras cosas. ¿No?

J: Está buena esa palabra: “desdramatizar”

D: Sí... les explico a los pibes de “jugar a cara de perro” o de un modo lúdico. Les tiro esas cosas. Creo que hay un saber que hay que compartir con los chicos. Les explico “acá es de un modo lúdico. No pasa nada. Si después vas al club, ahí tenés un técnico que te caga a pedos, te convoca o no, te discrimina, pone a otro y te saca a vos, y el día de mañana si no les servís, te echan. Acá nadie te va a echar nunca, nadie te va a discriminar”

J: Ya bastante dramatizado está el juego deportivo y el deporte en la vida cotidiana. Así que en la escuela, donde tenemos que aprender otras cosas, está muy bien desdramatizar.

D: Tal cual. Claro.

J: Damián, con relación a las actividades no reconocidas como juegos o juegos deportivos (ejercicios, tareas motoras) ¿los haces invitando a que se pueda jugar o como cebo motivador?

D: (piensa) A ver, cómo sería, dame un ejemplo, por favor.

J: Viste cuando tenemos que hacer actividades, por ejemplo, vos hablabas del desarrollo de una técnica, y que sabemos que es una actividad que posiblemente nos ayude su aprendizaje a mejorar el desempeño en el juego; cuando vos presentas esas actividades ¿lo haces de forma lúdica, como cebo motivador...?

D: Como una necesidad... Me parece que en lo escolar tiene que ser una necesidad de una dificultad concreta que aparezca en la práctica de determinada cosa. Si vamos a jugar al vóley o

algo parecido al vóley, les digo “vamos a jugar a pasar esto para el otro lado, sin que se caiga”. Una vez que lo jugamos, les pregunto ¿qué fue lo más difícil de jugar a esto? Y escribimos en el pizarrón esas cosas (en el patio tenemos un pizarrón): golpear la pelota, que no se nos caiga, pasarla para el otro lado. Entonces pregunto cómo sería la mejor forma de esto. Y a partir de ahí construimos la metodología de la enseñanza. Pero a partir de una necesidad. Creo que en lo escolar sería lo más importante. Si no, no se encuentra el sentido de para qué jugamos a uno u otro juego deportivo o deporte en la escuela.

J: Durante el desarrollo de la clase, ¿vos jugás?

D: ¡Sí!

J: ¿Cómo jugas? ¿Lo hacés involucrándote como un jugador más?

D: Trato de hacerlo de un modo lúdico, siempre que el clima de la clase lo permita. A veces, debo estar con una presencia más activa desde el rol de la responsabilidad docente (cuidados, atención a conflicto, a las rotaciones, etc.). Pero cuando juego, lo hago de un modo lúdico. Cuando no he jugado de un modo lúdico, que me he corrido, por ejemplo, cuando los varones me piden jugar entre ellos y las chicas entre ellas, y accedo, porque lo veo como una necesidad (aunque me gusta que jueguen entre todas y todos); a veces me he encontrado jugando “a cara de perro” y trato de reconfigurarme, porque descubro que lo que genero en los pibes no está bueno. Me “he comido” algún topetazo o algún empujón de algún alumno y al principio me he enojado. Pero luego descubro que eso lo generé yo porque dejé de jugar y empecé a usar algunas mañas. Entonces, trato de volver al modo lúdico, divertirme y contar que no me importa el resultado.

J: Acá anoto algo interesante. Me comentás que tomás en cuenta lo que te piden las y los estudiante. ¿En qué otros momentos vos permitís o generás el espacio para que esa invitación aparezca? ¿Cómo motorizas esto de que las chicas y los chicos inviten a jugar?

D: Bueno... desde la dinámica del torneo que te conté, no les queda otra que invitar. Luego utilizo mucho la dinámica de los acuerdos, que cuenta con ciertas tarjetas.

Creo que voy por ese tipo de dinámicas. Siempre con consignas mínimas, por ejemplo: tiene que haber una participación activa, nadie juega sola o solo, compartir materiales y espacio. A partir de ahí, vayan a jugar.

Al principio intervengo mucho en la distribución de espacios y materiales. Cuando aprenden a configurar eso, juegan solas y solos.

Luego agrego el “cambio”. A los diez minutos digo “cambio” y no se puede repetir compañeros de juego. La dinámica es de juego libre, pero de participación activa.

J: ¿Te pasó que las chicas y los chicos lleguen con propuestas de juegos y juegos deportivos y que vos lo reconozcas como parte de los contenidos que trabajaste? ¿Si eso sucede, qué hacés?

D: No hay cosa mejor que los estudiantes se apropien de tu clase. No habría cosa mejor. ¿Qué cosa mejor le puede pasar a un docente que el estudiante venga pensando, auto planificando su clase? Si eso no es la emancipación, ¿qué es? ¿Entendés? Si un pibe viene y me dice “Che ¿Hoy podemos jugar a...?” ¡Este pibe vino todo el camino pensando lo que quería hacer acá! Este está bien. Ahí les digo, “¡Muy bien Juan, que vino a proponer tal cosa! ¿Qué les parece? ¿Vamos con esa? Vamos con esa” y ya está, no hay excusa.

Por ahí estamos trabajando el vóley y vienen con un matador, que no tiene nada que ver. Pero no importa. Vale el acto de ofrecer algo para la clase, de haberlo pensado... De última, después, lo usas para la primera parte de la clase, pero con un agregado: “Che, muy bien, vamos con

esto. Armen 4 equipos, que ya vuelvo” y me voy. Y los dejo con “armen 4 equipos”. Y me voy a propósito. Yo creo que puede ser una pregunta difícilísima.

Cuando vuelvo por ahí no hay nada. Entonces, les pregunto ¿Qué pasó? ¿No saben armar equipos? ¡Fracasamos! ¡Fracasó la matemática y la EF! ¡Dividan por 4! (risas)

J: Claro, lo tienen que vivir a eso ¿no?

D: Claro, pero eso es ir al problema. En términos de ganar y perder, pareciera que perdimos el tiempo en organizar equipos. Si un practicante hiciera esto con un profe de instituto, lo matan. Pero lo mío va por la autogestión, la autonomía, por la auto organización... Mi intencionalidad pasa por otro lado, por mostrar que quizá hay cosas sencillas que todavía no pueden resolver.

J: ¿Qué objetos culturales (ligado a los saberes devenidos de la cultura corporal) haces circular por tus clases como juegos deportivos?

D: Primero, que el deporte sea un lugar para mirarnos y reconocernos. Eh... y ver qué de esas tradiciones culturales que van circulando entre nosotras y nosotros sostenemos y cuáles modificamos. Pero no como una utopía estúpida, sino como algo... ahí... donde la mano alcanza a tocar al otro, ¿viste? Digo, en el aula; entre nosotros 10 que estamos jugando acá. Entre estos 20 que conformamos este grupo humano, qué cosas del deporte nos permiten vernos reflejados, definirnos, redefinirnos y, bueno, qué hacemos mejor para el bienestar común de acá en adelante. Y ahí todo: el género, las relaciones sociales, la historia, los gustos, las subjetividades, necesidades, la sociedad, los vínculos, nuestras posibilidades y limitaciones. Todo. Todo como vaya emergiendo.

¿Respondí a la pregunta? (risas)

J: Sí, claro que sí. Sabemos de lo que estamos hablando, incluso del saber específico del que estamos hablando. Pero este último se menciona no de forma tradicional, sino siempre con una mirada crítica. ¿Está el deporte y el juego deportivo en tu respuesta? Claro que sí. Ahora... ¿lo más importante es el lanzamiento, el golpe con el pie o con la cabeza? No, no lo es. Es parte del deporte, al cual lo vemos desde distintas perspectivas. Te comento esto para contarte por qué creo que la respuesta está dada. Para que sientas esa tranquilidad.

D: Además pienso que, si nosotros decimos que para enseñar deporte, dijéramos que el mismo está constituido por las reglas, las acciones, las situaciones, la táctica y la estrategia; no estaríamos diciendo nada, porque eso es el deporte en sí. Después, uno está más preocupado porque, además de todas esas cosas (que, claramente, sino estaríamos haciendo otra cosa) estén atravesadas por otros saberes que nos parecen tanto más relevantes.

Por ahí, para sintetizar algo, podríamos decir que entre buenos deportistas y personas más o menos; prefiero buenas personas, más o menos deportistas. En términos netos de deporte. Si lanza más o menos, pero es una excelente persona, me quedo con maravillosa persona y que disfrute lanzando más o menos. Pensando más en lo colectivo que en lo individual, prefiero una sociedad llena de buenas personas que de buenos lanzadores.

Categoría: Sentido del juego

J: Nos vamos a ir un poco al sentido del juego. En relación a las características inherentes de cada juego deportivo; donde podemos referirnos, por ejemplo, a lo propuesto por el diseño curricular (reducido, modificado, simplificado), o bien a otras características de diferentes autores de referencia tuyos (uno puede pensar en Wein, Blázquez Sánchez o Sánchez Bañuelos, por ejemplo; si piensa en alternativos o tradicionales); y en sintonía con las intenciones y deseos de las y los alumnos ¿Qué tipos de juegos deportivos se habilitan en las clases?

D: (piensa) Todos los posibles. Todos los que conozcamos. Todos los que nos entren en el tiempo, las ganas, en el espacio. Eh... a mí me gusta llevar la clase en ese sentido, a la

multiplicidad de experiencias y recoger ahí los deseos y las ganas de los estudiantes. Entonces, intentamos en término de lógicas, tratar tomarlas todas; en términos de organización espacial y configuración espacial tomarlas todas; significatividad cultural, tomarlas todas. De todos los autores que nombraste, con el que más me siento hoy identificado, este chico de Buenos Aires... (Piensa) este que tanto invita al diálogo... ¡Diego Cavalli! Me gusta bastante. Pero luego, de los que dijiste, con todos. Creo más en el mosaico que en la preponderancia de uno solo y tomar una sola bandera. Todo lo que nos sirva para hacer un encuentro de la EF, que vaya abriendo perspectivas, puertas, hacia formas de; que después los otros puedan tomar y encontrarse seducidos, sentir el placer de disfrutarlas... me parece que son todas válidas. Voy por lo multilateral.

A veces tomo los deportes culturalmente más significativos (fútbol, hándbol, vóley, básquet). Pero también trabajo el softbol y me voy para los juegos deportivos de bate y campo. Y les hablo de la importancia de la toma de decisiones. Primero para el juego, pero después para la vida. Y lo llevo siempre para allí. ¿Qué pasa si decidimos esto o aquello, antes o después? Si dudamos o no dudamos al momento de tomar la decisión...

Me parece que no tengo un posicionamiento fijo o estanco ahí. Me parece que de las cosas que voy escuchando y me van interesando, voy componiendo la estrategia y el estilo. Me parece que voy por ese "caminito"

J: Usaste un concepto que me gusta mucho, un concepto musical. Que Spiegel presenta en su libro "Planificando clases interesantes": la composición de la clase. Él dice que el buen docente, como el buen músico, no planifica su clase... la compone. No es que descarta la planificación, sino que recupera el valor de la composición; que tiene que ver con esto que decías del "mosaico" o de la articulación...

D: Me voy dando cuenta... estaba preocupado que en mi trayectoria académica no retenía los nombres de los autores, creo que lo que me doy cuenta que retengo ideas. Los pierdo en la memoria, no tengo esa capacidad de retener los autores... se me confunden (quizá porque no es lo que más me interesa). Retengo las ideas. Voy escuchando gente y retengo las ideas valiosas para el otro y con eso voy componiendo. Esto que un día me dijiste que al buen docente, el otro le importa. Y me parece que va ahí la movida.

Hay ahí una cuestión del aprendizaje... Un día escuchaba al maestro Tabares (NdR: DT de fútbol uruguayo) decir que él aprendió viendo a los campesinos sembrar y que nunca la lanzaban de la semilla de la misma forma ¿no? Les preguntó por qué las tiraban así, medio al boleo, y ellos le contestaron que lo hacían porque unas caen en el surco, otras más allá, otras más arriba y otras más abajo y no siempre florecen de la misma forma. Entonces las tiramos así porque nos aseguramos que alguna florezca.

Entonces, bueno... eso me parece interesante, ¿viste? Vamos haciendo un repertorio de experiencias de todo esto, con toda esta gente, que si la nombramos es porque han trascendido por su saber, no son ningunos sonsos. Entonces los tenemos ahí, los valoramos, y vamos recuperando las ideas y las vamos usando en esa composición de la clase, como mejor le sirva al resto.

Entonces, por ahí el docente, tiene que ser un buen diagnosticador. Tener un buen ojo para descubrir dónde están los puntos de interés y las necesidades y dónde construimos una cultura de la EF mejor.

J: Con relación al interés de las y los estudiantes, estás en clase, viene alguien y te dice que no quiere participar. ¿Qué hacés?

D: Y no... no juega. Jugar... juega el que quiere jugar. Yo lo que tengo que garantizar es la posibilidad de participación en la clase. Tiene derecho a participar, pero tiene que participar... el dispositivo escolar tiene otra lógica ¿no? El estudiante el derecho a no saber, pero tiene la obligación de ser partícipe en la escuela; de tomar parte en la escena como un actor. "No querés

jugar. Bien. Está bien. ¿Pero qué sí podés hacer? O ¿qué te está pasando, por qué no querés jugar?... No profe, hoy tengo una cuestión de salud.” Perfecto. Lo que no puede pasar es que eso sistemáticamente se repita o que sea una excusa para no participar. “Si lo que te está pasando es que me ponés excusa para no jugar, decime lo que realmente te pasa y, en base a eso, generamos una instancia de participación que a vos te seduzca”

Me encuentro, ahora en pandemia, que muchos han valorado la EF en pandemia. Muchos. Tengo gran porcentaje de estudiantes que han respondido a las encuestas que hicimos a principio de año con que ha sido un buen año de EF. “¿Cómo ha sido el año de EF (NdR: 2020)?.. Bueno o muy bueno. ¿Por qué? Porque nos gustaron los diálogos, las lecturas, los temas, las reflexiones, el encuentro con otro y la charla...” Entonces ahí tenemos un tema que tenemos que tener en cuenta el día de mañana.

Que hay un grupo al que le puede gustar moverse (o no), pero que le interesan los temas que giran en torno a los deportes.

R., campeona de Beach Hándbol en los Juegos Olímpicos de la Juventud, que gentilmente Lore V. (NdR: compañera de trabajo) nos hizo el vínculo y ella nos atendió; les contó la vida de ella y el deporte. De cómo llegó ella al Beach hándbol; qué pasa en MDP con ese deporte; de la relación del deporte y la arena; qué nos pasa a los marplatenses con el deporte, la playa. ¿Qué nos pasa? El surf... el uso del agua está masificado. ¿Y la arena?

Aparecieron temas interesantes.

También vino Juani M., que vino a hablar del vóley. También Mariano Ch., con un curso de RCP y cuidados en las playas.

Y los chicos lo valoraron mucho, en diferentes cursos ¿viste? De 1º a 6º encontramos mucha valoración de esas charlas.

Entonces, digo, capaz que hay otras formas que tenemos que aprovechar, más allá del hacer motor.

Bueno, no se... ¿Cómo hacemos con el que no quiere jugar? Que no juegue, pero debemos garantizarle el derecho a participar. ¿Cómo? Lo pensamos juntos, pero no se puede quedar sin participar de la clase.

Categoría: **Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar**

(Muchas de las preguntas de este apartado, fueron respondidas previamente, por lo que sólo se contemplan las que se consideran necesarias de ser ampliadas)

J: ¿Aplicás castigos y/o censura verbal derivados por un modo de jugar no lúdico? ¿Utilizás preguntas u otra modalidad dirigida a las/los niños para corroborar o rechazar cómo debería jugarse con otros? (En búsqueda de una confirmación, sin lugar a la reflexión).

D: No. Con la reflexión. Trato de ser muy cuidadoso con la adjetivación en las prácticas. Sólo intento adjetivar lo positivo y llamar a la reflexión cuando hay algo que no me gusta, ver primero de dónde viene y cómo lo resolvemos colaborativamente. Pero trato de no adjetivar, no poner etiquetas ni cualificar o valorar de una manera exagerada lo que no me gusta. Trato de preguntar. ¿Por qué pasa esto? ¿No podemos de otra manera? ¿Quién va a hablar con los padres de Juan porque se rompió la cabeza, porque lo empujaron porque iba con la pelota para allá? ¿Quién se va a hacer cargo de esta situación? ¿Qué te pasaría a vos en el caso inverso?

A veces me disfrazo de enojado, cuando veo que no hay posibilidad de negociación. Pero sin enojarme.

Hay cuestiones que a mí, por mi personalidad, me cuesta mucho negociar... con el “ventajero”, con el que maltrata simbólica o emocionalmente a un compañero o compañera de juego. Bueno, ahí tengo poca capacidad ¿viste?... Pero hago el esfuerzo para que mis intervenciones no sean cerradas. Para no ejercer yo una violencia que contrarreste otra violencia. A veces es difícil; porque hay situaciones... pero va por ahí, por la reflexión. Y reflexionar todas las veces que haga

falta. Si hay un punto de quiebre, hasta que no reconfiguramos la situación y no la resolvemos, no avanzamos para otro lado ¿viste? Vamos de lleno. Le doy mucha importancia.

J: Finalizando ¿Recordás alguna cuestión que haya quedado a medio camino sin responder a lo largo de la entrevista o que quieras incorporar un nuevo comentario a fin de compartirlo?

D: No... (Piensa) No sé... eeh.... No. Qué se yo. Por ahí, cosas más difíciles de hacer, alguna clase en terreno para ver ahí, in situ, algunos detalles que se nos están perdiendo de la práctica... Alguna cosa de esas...

J: Sí, en realidad tendría que sumar unas cuantas observaciones... pero no se puede. Sobre todo con el juego deportivo.

D: Sí, y estarías complicadísimo porque en mis clases de hoy ni aparece (risas). En la virtualidad, imposible. Ahí tendrías un problema.

J: ¡¡Muchas gracias por su tiempo y disposición, Damián!!

5. Bibliografía

- Agamben, G. (2011) “¿Qué es un dispositivo?” Sociológica. Año 26. Número 73
- Barbier, J-M (2000) El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales En: Blanchard- Laville, C. et Fablet, D., (éds): L'analyse des pratiques professionnelles. Paris, L'Harmattan
- Bourdieu, P. (1994) Razones Prácticas sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama: Barcelona
- Bourdieu, P. (1997) Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo Veintiuno Editores. Argentina
- Caporossi, A. (2006) Seminario: Comunicación Grupal en la Enseñanza Universitaria. UNR
- Contreras Jordán, O. y otros (2009) “El concepto de Iniciación Deportiva en la actualidad” RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. España <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732280003.pdf>
- DGCYE. Pcia de Buenos Aires (2014) “Educación Física y Deporte”. Doc. De trabajo 01/14
- DGCYE. Pcia de Buenos Aires. (2018). Diseño Curricular para la Educación Primaria
- DGCYE. Pcia de Buenos Aires. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria.
- Devis Devis, J.; Peiró Velert, C. (2007) “La Iniciación en los Juegos Deportivos: la enseñanza para la comprensión” http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion
- Dupuy, M. (2019) Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora. (Tesis inédita de Maestría) Universidad de Flores. Buenos Aires.
- Fernández Vaz, A. (2015) Juegos y Deportes: desafíos para la Educación Física. En Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, Históricas y prácticas. Editorial Biblos.
- Freire, P. (2002) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores. Argentina
- Freire, P. (2004) La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. Argentina.
- Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. Argentina.
- García Canclini, N. (2005) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa editorial. Barcelona
- Geertz, C. (1993) La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. Barcelona
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2018) La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Pilar Baptista, L. (2006) Metodología de la investigación (4ª edición) McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. México
- Iñiguez Rueda, L. (1999) Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Rev. Atención Primaria. Vol 23. N°8. Barcelona

- Mosston, M.; Ashworth, S. (1986) "La Enseñanza de la Educación Física". Editorial Hispanoeuropea. Barcelona
- Pavía, V. (2009) El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión. Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Funámbulos Editores
- Pavía, V. (2009) Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas. Universidad Nacional del Comahue. EDUCO. Neuquén. Argentina
- Perkins, D. (2003) La Escuela Inteligente. Ed. Gedisa. Barcelona
- Rivero, I. (2011) El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de Doctorado) Universidad Nacional de La Plata
- Rozengardt, R. (2017) La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. Encuentro Nacional e Internacional; General Pico, junio 2017
- Rozengardt, R. (2018) REIPEFE 10 AÑOS. Grupo pampeano: Vitoria (ES)-2018. Revisión y replanteo del proceso investigativo 2006-2018.
- Rozengardt, R. (2020) "Deporte y Escuela, actualizando el debate. Congreso internacional de Educación Física. Alte. Brown https://www.youtube.com/watch?v=Lqhg-YQa1J0&ab_channel=Secretar%C3%ADadeEducaci%C3%B3nAlmiranteBrown
- Samaja, J. (2010) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Eudeba. Universidad de Buenos Aires
- Sicilia Camacho, A.; Delgado Noguera, M. (2002) "Educación Física y Estilos de Enseñanza". Editorial INDE. Barcelona
- Sicilia Camacho, A; Fernández-Balboa, J. y otros (2008) "La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica". Editorial INDE. Barcelona
- Sicilia Camacho, A; Fernández-Balboa, J. y otros (2004) "La otra cara de la Investigación. Reflexiones desde La Educación Física". WANCEULEN Editorial deportiva. Sevilla
- Schön, D.A. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona
- Stake, R. E. (1999) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Madrid.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona
- Williams, R. (1958) La cultura es algo ordinario
- Ynoub, R. (2011) El proyecto y la metodología de la investigación. Cengage Learning. Argentina