

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

**UNA CONSTRUCCIÓN AUTÓNOMA DESDE
Y PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA**

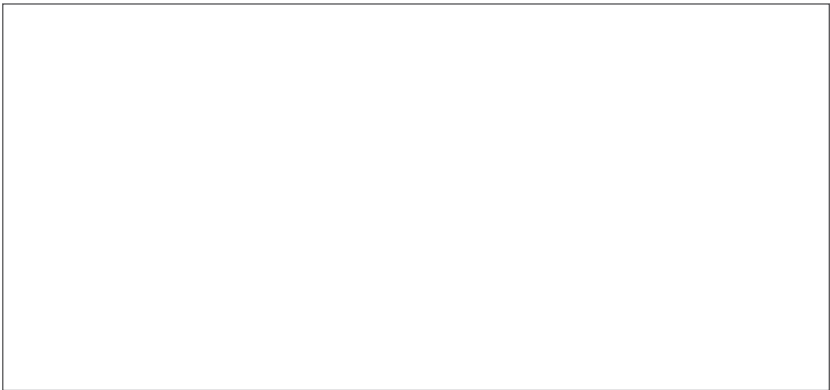
Gómez Smyth, Leonardo (Coord.)

Dupuy, Manuel

Iannone, Anabella

Morén, Eliana Jeanette

2017



Universidad de Flores

Rector

Mg. Nestor Blanco

Vicerrectora Académica

Arq. Ruth Fische

Facultad de Actividad Física y Deporte

Decano

Lic. Jorge Gómez

© Editorial de la Universidad de Flores, 2017.

Marzo de 2017. Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en Buenos Aires.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, no autorizada por los editores, viola derechos reservados; cualquier utilización debe ser previamente solicitada.



ÍNDICE

CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA EN PROCESO DE CONSTRUCCION	7
Dr. Gómez Smyth, Leonardo	
CAPÍTULO 2 LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	43
Lic. Morén, Eliana Jeanette	
CAPÍTULO 3 INTERVENCIONES ANTE EPISODIOS DE CONFLICTO DE LOS/AS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA	73
Lic. Iannone Anabella	
CAPÍTULO 4 TIPOS DE INTERVENCIONES PARA EL DESARROLLO DEL JUEGO Y EL JUGAR	131
Lic. Dupuy Manuel	



CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA EN PROCESO DE CONSTRUCCION

Dr. Gómez Smyth, Leonardo

En el presente capítulo presentaremos ideas y principios de lo que creemos se va constituyendo como una perspectiva ideológica crítica y transformadora de la Educación Física escolar, posiblemente más progresista e innovadora que crítica, pero cimentándose. Como segundo aspecto se efectuará una descripción de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las clases de Educación Física escolar, cerrando el apartado con una descripción sobre las visiones que han legitimado la presencia de la Educación Física en el nivel inicial (educación infantil).

1.1. La Educación Física Crítica

Se entiende que la perspectiva crítica en Educación Física se va configurando en la dialéctica de la teoría y la práctica, aunque sospechamos que 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.

Asimismo, es probable que el espíritu crítico que puede leerse en las publicaciones científicas, esté, de algún modo, alejado de la realidad de la práctica pedagógica cotidiana, donde las variables de resistencias a los cambios o mudanzas son muy fuertes y diversas, obstaculizando o evitando su desarrollo. En tal sentido Morschbacher y da Silva Marques (2013) expresan que existe un distanciamiento entre las propuestas pedagógicas devenidas de la teoría crítico-emancipatoria y la práctica pedagógica concreta en los espacios escolares.

Comenzando con la descripción de ciertas ideas, supuestos y principios en relación a la constitución de una perspectiva crítica en Educación Física nos encontramos con Vicente (2007) quien expresa la propuesta acerca de que la Educación Física sea suprimida o, haciendo un camino previo que es el de la opcionalidad de la asignatura. Sus posturas llevan a reflexionar para qué está la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología. Vicente (2007) manifiesta que la Educación Física, tal cual está concebida, se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan, como los contenidos de enseñanza que allí se presentan a los educandos, al respecto menciona que, en primer término

(...) la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares, especialmente, en relación con un proyecto de formación emancipadora y provisor de recursos (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.); y en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes escolares que componen la materia así como también, el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular (Vicente, 2007, p. 60).

Lo expuesto nos orienta hacia un aspecto trascendental que Bracht (1996) revisa en tanto los procesos de legitimidad de la Educación Física en la currícula escolar. ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? Una de las conclusiones que llega el autor es que la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, si no que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron legitimando a la Educación Física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela.

Por un lado, la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí la Educación Física va tomando ciertas funciones (Bracht, 1996):

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras).
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social.

A partir de dichas funciones de la Educación Física, que pueden claramente convivir y relacionarse, se han configurados ciertas visiones en torno a la Educación Física, que nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva. La perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la Educación Física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la Educación Física. Retomando la visión deportiva como visión heterónoma y establecida por un colectivo de actores respetuosos y adherentes de la ideología dominante burguesa, encontraron en el deporte un sentido de ser como educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante (Bracht, 1996).

Según Morschbacher y da Silva Marques (2013) la teoría crítica y la didáctica comunicativa tienen su fundamento en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Dicha perspectiva pedagógica pone en relieve la crítica al deporte como contenido de enseñanza en la educación física, en particular por el presupuesto de que el deporte es reproducido con sentido de rendimiento y alienante.

Como veremos en próximos párrafos es probable que la visión deportiva siga instalándose con fuerza debido a que se ha generado un imaginario social desde donde se comprende que el sentido de la Educación Física en la escuela es reproducir deporte y, la sociedad espera eso mismo y no otra cosa de ella.

La perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la Educación Física revolucionaria, crítica o progresista (Bracht, 1996), toma a la corporeidad – motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física. Claro que la construcción de la pedagogía crítica en Educación Física, no se ha podido consolidar en el tiempo por ciertos factores que más adelante expondremos y, como plantea Vicente (2013) las discusiones más críticas en torno al sentido de práctica pedagógica, función social y, establecimiento de un objeto de estudio fueron perdiendo fuerza en los años noventa y con ello, la consolidación de la visión deportiva de rendimiento en la escuela. En Latinoamérica, durante la década de los ochenta, la Educación Física ha atravesado por un período de cambio o crisis, denominado “movimiento renovador” (Bracht, 1996, 2001; Almeida y Fensterseifer, 2007;

Silva y Bracht, 2012, González, Fensterseifer, Ristow, y Glitz, 2013; Pich, Schaeffer, y Carvalho, 2013; Marques Da Silva, Righi Lang, y González, 2014) pregonando diferencias ante los tradicionalismos positivistas, centrados preferentemente en el rendimiento técnico-deportivo y el lugar hegemónico que ha tomado el deporte en la escuela y en la Educación Física. Una de las primeras denuncias de este movimiento crítico, estuvo enfocada en remarcar las desigualdades sociales que ha originado que el sistema deportivo dentro de las instituciones educativas. Eso ha propiciado una revisión del sentido del deporte en la escuela, aunque no su tratamiento pedagógico y político. Es así como aparece una modificación adjetiva del fenómeno deportivo, iniciándose con la denominación del deporte para todos. Parafraseando a Bracht (1996) el movimiento de deporte para todos, tiene un correlato en tanto la ideología burguesa, ya que es creado como una forma de recreación para la clase trabajadora, es decir, que la recreación está al servicio de la fuerza de trabajo, se espera que con ello los obreros se recuperen psíquicamente para volver a rendir-producir en su próxima jornada laboral, es decir, que la recreación, con forma de deporte, aparece como un proceso de control social. Esa visión recreacional del deporte llega no con tanta fuerza a la escuela, pero hoy convive con la perspectiva de rendimiento deportivo. Diríamos que hay una tendencia a ver el deporte recreativo con una función compensatoria y saludable (Bracht y Almeida, 2013), en donde todos participen, aunque sin contribuir a generar nueva cultura. “La alternativa no está en modificar o camuflar el deporte con nombres tales como deporte recreativo o deporte formativo (...)” (Bolívar, 1986, p. 127). Bajo éste escenario Bracht (1996) expresa:

(...) la tarea que se nos impone parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominadas, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada.

Permitir o posibilitar a través de la pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo, situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico-político-social (Bolívar, 1996, p. 68).

Por su parte Kirk (2010a) también menciona como un futuro visible de la Educación Física la posibilidad de su defunción, dicha expresión se encuentra fundamentada en el constante avance de una direccionalidad deportivizada que ha tomado la Educación Física en las últimas cuatro décadas. A veces, explicitada en programas gubernamentales, proyectos educativos institucionales o en las propias prácticas pedagógicas tradicionales, que para el imaginario social de la comunidad educativa siguen siendo la Educación Física que debe

ser. La deportivización no es nueva, y ha tomado diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física. En busca de reposicionarse respecto de las perspectivas críticas o progresistas de la Educación Física que han denunciado los abusos del deporte selectivo y de alto rendimiento en la escuela, el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o participativo. Sin embargo, esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico, sino que ha dado lugar a la permanencia en los proyectos curriculares sobre Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes.

Bracht (1996, 2010), Vicente (2004, 2005, 2008, 2010, 2013), Kirk (2007, 2010a, 2010b), Lagardera Otero (2009) y Bolívar (1986) han advertido sobre los alcances futuros de la Educación Física deportivizada, en algunos casos indicando las desigualdades sociales, selectividad y exclusión que genera y, asimismo, la imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la cultura física. Según los autores, el deporte se ha ubicado como contenido preferente de la Educación Física y hasta ha construido un imaginario social que lo llegan a situar hasta como sinónimo de ésta.

En Argentina, durante el período 2006 y 2010, desde organismos como la Secretaría de Deporte de la Nación y el Comité Olímpico Argentino, se ha intentado modificar el nombre de la asignatura, proponiendo el de Educación Física y Deportiva, cuestión que no prosperó por la acción decisiva del nucleamiento de los profesores de Educación Física que lograron la legitimización de la Educación Física como un área curricular obligatoria en la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y, posteriormente, realizar una tarea democrática y participativa con todas las jurisdicciones del territorio nacional entre los años 2004 y 2011, para diseñar y lograr la aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (CFE) de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (nivel inicial - primario - secundario) los cuales expresan una perspectiva de Educación Física reformista y humanista, incluyendo al deporte como contenido con un sentido recreacional e inclusivo. Al respecto, para el segundo ciclo de la primaria (4°-5° año), se menciona como aprendizaje “la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición y en juego atléticos, participando en encuentros con finalidad recreativa” (MECyT, 2011a, p. 62), y para 6° dice “la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y mini deporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa” (MECyT, 2011a, p. 66). Por último, para el nivel secundario, los NAP (MECyT, 2011b) establecen que se deben ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan “la participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos” (MECyT, 2011b, p. 50).

Sin embargo, coincidiendo con Morschbacher y da Silva Marques (2013) estos logros políticos y académicos aún no están reflejados con claridad en las prácticas pedagógicas cotidianas. No creemos que este hecho sólo sea la responsabilidad de los docentes, porque como veremos más adelante las resistencias a los cambios no son solo culpa de los trabajadores y sus maneras de llevar adelante las prácticas pedagógicas, sino también de culturas hegemónicas que se instalan en la cultura escolar.

Kirk (2007) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la Educación Física, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la Educación Física a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva. Para esa finalidad de dominación y control de los cuerpos, las prácticas pedagógicas incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la gimnasia saludable y en otros casos sostenidos desde la evaluación del rendimiento orgánico y/o motor en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas del sujeto en sí y, como señaláramos anteriormente, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial. Indudablemente, el deporte se constituye como dispositivo de control social y de reproducción de la cultura burguesa.

Bracht (2010), por su parte, expresa que el movimiento crítico o renovador de los años 80 y 90 del siglo XX, influenciado por el pensamiento Freiriano, fue demasiado optimista. Se especuló que, si los profesores lograban modificar la conciencia ingenua por una conciencia crítica, el cambio era posible. Tal vez los profesores jóvenes formados en una perspectiva crítica llegan a las instituciones escolares con ese posicionamiento, pero los contextos son resistentes. La escuela es una institución resistente a los cambios y transformaciones, porque mantiene estructuras conservadoras; en particular con la Educación Física se mantiene la hegemonía de una escuela deportivada, que busca buenos resultados en las competencias escolares. Como cierre de sus reflexiones Bracht (2010) comenta que los planes de estudio en la formación inicial no tienen como eje el análisis de las prácticas pedagógicas con sentido crítico y reflexivo para que los estudiantes vayan configurando autonomía y autoría del desenvolvimiento futuro del rol docente. Asimismo, la formación continua

no otorga posibilidades reales para que los profesores puedan apropiarse de teorías pedagógicas renovadoras, y construyan su práctica dialogando con las teorías.

Otros de los aspectos que según Bracht (2001) obstaculizan la renovación pedagógica en los contextos escolares son las críticas que se les hacen a los posicionamientos de la Educación Física crítica. Siguiendo al autor se expresan algunos malos entendidos o prejuicios establecidos desde el conservadurismo, “quien critica al deporte está en contra del deporte” (Bracht, 2001, p. 16), según esta postura la Educación Física crítica exagera los beneficios de lo lúdico, ubicando que quiénes tratan “(...) críticamente al deporte en la aula de la EF es estar en contra de la técnica deportiva” (Bracht, 2001, p. 16) por tanto éste posicionamiento, respecto al deporte en la escuela, es abandonar el movimiento a favor de la reflexión.

Decimos que estas críticas obstaculizan porque hacen necesarios nuevos debates y sobre todo la fundamentación de las críticas, que impiden canalizar los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. Podríamos decir, justificar la pedagogía crítica llevándola adelante, exponiendo, enfrentándola y mostrando que puede llevarse a cabo.

En Latinoamérica dicha preocupación es una ocupación en la investigación científica, configurándose la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe), que se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay y Ecuador.

Como esbozamos en los primeros párrafos, las políticas deportivas públicas siguen siendo un factor preponderante que hace desvalorizar a la Educación Física, la encasilla y le solicitan sea funcional a sus principios, constituyéndose como una acción de resistencia a cambios en el interior de las clases de Educación Física. Respecto a ello, parafraseando a Bracht y Almeida (2013) nos preguntamos: si la Educación Física debe ser democrática, inclusiva y de derecho, cómo convive con la selectividad y especialización que proponen las políticas deportivas de rendimiento en las escuelas. El deporte de rendimiento provoca desigualdades sociales y culturales, “enseña también (...), que, para ganar una confrontación, la salud, la integridad física, debe ser arriesgada o lesionada en pos del gol, del cronómetro, del puntaje, etc.” (Bolívar, 1986, p. 126). Hasta que la Educación Física no haga un distanciamiento crítico de las desigualdades, seguirá ofreciéndose como un agente conservador y sostenedor de las desigualdades sociales, constructora de ciertos sentidos y gustos culturales que se naturalizan porque no poseen lugares donde puedan

ser advertidos y discutidos, “(...) una cuestión fundamental para la Educación Física Crítica es el análisis de la disciplina en tanto dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad” (Vicente, 2013, p. 320). Por consiguiente, otra resistencia sigue siendo la formación inicial dado que en la actualidad se encuentra atravesada por la enseñanza y el aprendizaje de competencias ligadas al desarrollo laboral en los ámbitos de la actividad física, el deporte y la educación física escolar, esa pluralidad licúa las discusiones epistemológicamente profundas y, en particular, parecería que con menos fuerzas y tiempos curriculares (asignaturas y bibliografía) ligadas al análisis crítico de la Educación Física.

La perspectiva crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente, tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo.

“Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (Vicente, 2005, p. 62), en particular salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física, y lo han logrado (juegos – gimnasia – deporte de rendimiento – formación física). Estas experiencias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproduccionista de los currículums de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se esperan que la Educación Física mantenga.

La Educación Física en nivel inicial no está ajena a esta problemática ya que el deporte tiene su intromisión, aunque no esté establecido en la currícula actual. Por momentos, aparece como situaciones ficticias, léase “las olimpiadas en el jardín” (Bagdadi, 2004, p. 16), donde se dice que los niños y niñas juegan a simbolizar ser deportistas. Comprendiendo que no es ingenuo, sino fundamentado desde la legitimación deportiva constituida en las entrañas de los docentes y comunidad educativa, sus valores son reproducir desde la más temprana edad los simbolismos propios de una sociedad competitiva.

Desde la perspectiva tradicional, una de las funciones sociales que se le atribuyen al deporte es la posibilidad de socialización. Es decir, que el deporte socializa, que logra el encuentro entre diferentes personas, que es inocente, ingenuo, que no tiene ideología. Desde nuestra postura estamos más proclives a verlo y sentirlo tal cual lo expresa Bracht (1996):

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

Santín (2001) en relación a los valores de socialización del deporte expresa que es necesario un debate profundo sobre dicha temática. Las relaciones de socialización que el deporte de rendimiento genera se naturalizan como válidas sin efectuar debates y discusiones al respecto.

El Deporte es básicamente, la actividad física regulada por normas rígidas, que requiere para su práctica de habilidades y destrezas especialmente entrenadas y cuyo fin primordial es obtener la victoria sobre otros deportistas. En el deporte la competencia y el resultado son supervalorados aún sobre los mismos valores humanos. Esto es en esencia el deporte; si las normas se modifican por parte de los deportistas, si ellos mismos no poseen las habilidades o destrezas requeridas, si el triunfo no importa más que la condición humana, esto ya no es deporte, ni es bien visto, podrá llamarse juego o una actividad física cualquiera, en consecuencia es un error expresar hago deporte cuando salgo a trotar, a patear un balón o a nadar en un río (Bolívar, 1986, p. 125-126).

En el deporte todo está regularizado y burocratizado, de seguro puedan hacerse modificaciones en su tratamiento pedagógico, pero hasta el momento, eso parecen ser acciones en soledad de algunos docentes, no acompañadas por políticas educativas firmes.

Hasta la actualidad, se sigue posibilitando el uso político del deporte para la reproducción cultural del modelo hegemónico y el disciplinamiento de los educandos, amén de la exclusión de los escasamente dotados o de los que no les interesa su práctica. “Las normas de cada deporte no fueron hechas ni pueden ser modificadas por los deportistas, una enseñanza clave del deporte es justamente el respeto y la observación de sus normas” (Bolívar, 1986, p. 126).

En el deporte todo se hace previsible, esperable, si aparecen acciones que modifiquen su linealidad, se castigan, se oprimen y se enderezan rápidamente con sanciones disciplinantes, o bien, con cambios reglamentarios externos a los participantes para que no vuelvan a ocurrir. Las personas quedan sujetadas, no son personas, sino que son objetos al servicio y utilidad de la cultura

deportiva hegemónica, no haciendo cultura, sino siendo dominados por ella.

Entendemos que la cultura corporal y las prácticas corporales que en la sociedad se realizan se han acrecentado y diversificado notablemente, apareciendo expresiones y sensibilidades muy dispares, a las cuales la educación física todavía observa con recelo, sin saber bien qué hacer con ellas y cómo tratarlas en el contexto escolar.

Al respecto de esto, Latinoamérica se encuentra atravesando un período histórico en tanto organizadores de tres de los más grandes eventos deportivos mundiales como son, en Brasil, el Campeonato Mundial de Fútbol FIFA 2014 y los Juegos Olímpicos Rio de Janeiro 2016 (Bracht y Almeida, 2013), y su vez Argentina hospedará los Juegos Olímpicos Juveniles Buenos Aires 2018, eso conlleva que diferentes organismos públicos o privados, con programas específicos, vinculan constantemente a la escuela en la organización de mega eventos deportivos escolares que reproducen en miniatura la estructura deportiva dominante y, en particular, ese proceso es llevado al interior de las clases de Educación Física posibilitando procesos de desigualdad educativa a partir de la selectividad, exclusión y marginalidad de diferentes niños, niñas y adolescentes.

El deporte como tal, no es un medio ideal de educación, salvo que se esté hablando de otra educación, no ya para el cambio sino para la adaptación del individuo a una sociedad represiva, antidemocrática, competitiva por excelencia para poder sobrevivir, estatificada, normatizada, etc. (Bolívar, 1986, p. 126).

Claro que los eventos deportivos intercolegiales son bendecidos por las instituciones escolares, sean privadas o públicas, y también por gran cantidad de docentes que responden a la perspectiva de rendimiento motriz y deportivo, entendiendo a la competición como un aspecto auspicioso para el desarrollo de la moral de los educandos. En todo caso “parece que los megaeventos deportivos son una traición mortal al divertimento” (Santín, 2001, p. 19) negando totalmente lo lúdico.

A este respecto, se puede decir que el deporte moderno forma parte de un conjunto simbólico e ideológico que funciona de un modo no muy distinto a como lo hacen las religiones tribales: tiene un alto componente de fascinación emotiva que canaliza el pensamiento crítico hacia terrenos ideológicamente seguros, fomenta la uniformidad de gestos y gustos a través de los valores que difunde e, incluso, en lo externo, el ritual deportivo se asemeja en muchos aspectos al de las ceremonias religiosas (Vicente y Brozas, 1997, p. 15).

Tanto Kirk (2007) como Vicente y Brozas (1997) acuerdan en que la Educación Física del siglo XX tuvo que hacer ciertos cambios en sus propuestas curriculares que no hicieran tan evidente la gobernabilidad corporal practicada a partir de la gimnasia, es por ello que aparecen los juegos y los deportes como maneras difusas, que desarrollan cuerpos dóciles, disciplinados y utilitarios, con una cuota de emotividad expresada a partir de la competición regulada. Tanto la risa como el llanto están previstas y tienen sus momentos de expresión, que luego se disipan, logran su expresión a partir de la sensación que genera ganar o perder, es decir, la sensibilidad y gusto queda dominado por estas instancias (Santín, 2001).

Se observa que en las clases de Educación Física domina la escena el deporte de rendimiento, también cabe describir, que en la práctica deportiva es muchas veces unideportiva, porque eso conlleva procesos de especialización deportiva intentado garantizar el aprendizaje adecuado de una modalidad deportiva en la cual luego un grupo seleccionado de alumnos participará de un evento competitivo colegial, representándose como selección escolar. Una variación a ésta situación es la enseñanza de unidades didácticas relacionadas a diferentes deportes, pero ese cambio no le confiere en sí mismo constituirse como alternativa pedagógica, ya que mantiene su reproducciónismo, aunque claro, acrecentando las posibilidades de experiencias y aprendizajes de contenidos curriculares.

La Educación Física polideportiva que surgió en esta época permanece vigente en las escuelas con una gama cada vez más amplia de actividades. Lo que sugiere este análisis es que mientras la escuela como institución puede continuar construyendo identidades aceptadas por la sociedad contemporánea por medio del trabajo sobre el cuerpo, las prácticas físicas especializadas de educación física basada en el deporte pretenden construir identidades de género, de raza y nación que quizá no tengan relevancia fuera de las escuelas (Kirk, 2007, p. 54).

Los juegos tradicionales y los deportes no han sido las únicas estrategias utilizadas para generar una educación tecnocrática, la formación física (a veces vista como gimnasia) tiene también su lugar de dominación corporal. La ejercitación sistemática de acciones motrices repetitivas y estereotipantes, nada tienen que ver con la propuesta de ejercicio físico sostenible, siendo entendida como una práctica consciente, generadora de placer y bienestar (Lagardera Otero, 2009). Una Educación Física utilitaria y sirviente del consumismo masivo del deporte y de técnicas corporales de moda que no auguran procesos creativos, sino meramente reproductivas de estereotipos saludables y/o correctos que no conciben a las personas como integrales y diferentes, es decir, que no

revisan los modelos consumistas de actividad física y deportiva que “proporciona salud, bienestar, felicidad, progreso y satisfacción” (Vicente, 2007, p. 71).

Existe entonces una clara diferencia entre hacer ejercicio físico y realizar prácticas corporales entendiendo a las mismas como históricas y sociales, por tanto, no inocentes en la construcción de la motricidad humana. La ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los educandos puedan reflexionar sobre aquello que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones de cultura física. Qué normas y qué valores se expresan ante su realización, cómo conforman la subjetivación y gusto de cada persona. Parafraseando a Freire (1970) diríamos que la tarea docente es posibilitar los procesos dialógicos y reflexivos para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, donde se puedan tomar propias decisiones con autonomía.

La investigación científica no es ajena a la situación descrita en párrafos anteriores. En algunos casos acompaña los procesos de reproducción y en otros aparecen propuestas progresistas. Al respecto Kirk (2010b, p. 1) dice que “la investigación sobre educación física va más allá de la comunidad investigadora e incluye a los niños y sus padres, a educadores y responsables de políticas, al público en general”, podríamos decir, que cuando una perspectiva de investigación tiene en cuenta sólo un sentido de cambio micro, diríamos de aportar soluciones técnicas sobre todo didácticas, son investigaciones que no aportan un cambio en los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Cuando intentan expandir su visión a la sociedad en general, empiezan a perfilarse como una perspectiva crítica, porque pretenden cambios y transformaciones sociales, sobre todo respecto a las desigualdades e injusticias que vienen sucediendo haciéndolas visibles para su modificación. Kirk (2010b) pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa “el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad” (Kirk, 2010b, p. 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientando hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007) cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de educación física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir, que,

aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo, no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

1.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física

Bolívar (1985) describe que existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento, “concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto” (Bolívar, 1985, p. 48). Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social.

La enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no sólo al individuo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985, p. 48).

La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reipefe) ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos.

González y Fensterseifer (2006) involucran sus esfuerzos académicos hacia la investigación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples dado que se registraron un conjunto de estudios de caso en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente. Abordaremos conceptualmente ambas categorías, de manera que puedan identificarse sus propiedades.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras González y Fensterseifer (2006, p. 6) entienden que existe tal práctica cuando “(...) *ocorre uma intervenção intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma*

capacidade específica". Parfraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

Tomando los avances y categorías conceptuales expresadas por González y Fensterseifer (2006), Silva Machado et al., (2010), definen a la clase como:

a) Un fenómeno vivo; b) dotada de intencionalidad; c) los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo; d) una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo; e) una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen (2010, p. 134).

Por otra parte, la categoría de abandono del trabajo docente es expuesta en el campo de la Educación Física por Santini y Molina Neto (2005), éstos investigan sobre el síndrome de agotamiento profesional y la relación con el abandono de la tarea docente. Metodológicamente entrevistan a quince docentes que han pedido licencia médica por estrés, ansiedad o depresión. Por un lado, Santini y Molina Neto (2005) explican que, durante el desenvolvimiento de las acciones laborales, hay docentes que se sienten realizados y recompensados por la función social que cumplen, pero otros grupos se perciben cansados y desilusionados con la profesión.

Muitas vezes, quando se observa a aula de Educação Física no pátio de uma escola, e vê-se os alunos jogando bola e o professor ao lado, costuma-se, de modo precipitado, dizer: lá está um "professor bola", um professor que não quer mais nada com nada (Santini y Molina Neto, 2005, p. 209).

Los factores que llevan al abandono del trabajo docente son multifactoriales (Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Pich et al., 2013), Santini y Molina Neto (2005) destacan, a palabras de los docentes entrevistados, que la precariedad laboral enmarcada por el mal pago a la tarea docente y las condiciones donde se desarrolla son las principales causas del abandono docente. En tanto, las condiciones organizativas, la dificultad del espacio físico, léase, patios descubiertos, que en ciertos horarios y condiciones cli-

máticas hacen imposible su utilización, falta de materiales didácticos, grupos de alumnos numerosos y, como se mencionó anteriormente, un menoscabo en el reconocimiento de la labor como docentes de Educación Física son los aspectos más detallados por los docentes como aquellos que condicionan sus prácticas de intervención. “(...) os professores questionaram a falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 215), cúmulo de variables que conducen hacia el síndrome de agotamiento profesional. Frente a estas condiciones, los docentes exponen algunas estrategias defensivas para su supervivencia, Santini y Molina Neto (2005) detectan las siguientes: ausentismo, cambios de escuelas y pérdida del vínculo afectivo. Respecto a la primera categoría los autores explican que los docentes buscan ausentarse como solución a momentos de estrés o propia falta de interés por su labor. Asimismo, en el caso de no percibirse cómodos con las relaciones interpersonales (con directivos, alumnos y docentes), los profesores solicitan su transferencia a otros establecimientos educativos. Por último, la pérdida de vínculo afectivo, Santini y Molina Neto (2005) la relacionan con la falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota”.

Como forma de amenizar seu sofrimento, o professor utiliza estratégias defensivas, muda sua postura: de um professor comprometido com a sua função educativa torna-se um “professor-bola”. Essa “transformação” aparece nessa investigação como forma de “aliviar”, de “dar um tempo” – “respirar”- permitindo, assim, que o professor escape momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho (Santini y Molina Neto, 2005, p. 219).

A partir de lo expuesto los investigadores comprenden que el abandono del trabajo docente es un proceso en donde aparecen diferentes estrategias defensivas por parte de los docentes quiénes van abriéndose de “(...) seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar (...)” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 212), apareciendo cierta inmovilidad o conformismo como estrategia para la supervivencia en el sistema educativo y laboral.

El abandono del trabajo docente en Educación Física como categoría de estudio es retomado por otros investigadores González y Fensterseifer, 2006; Zorzaneli dos Santos, Bracht y Almeida, 2009; Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al, 2013; Marques Da Silva et al., 2014, los cuales serán expuestos en líneas posteriores.

Almeida y Fensterseifer (2007) desarrollan un estudio de caso sobre la historia profesional de dos docentes que han transitado su formación inicial en distintas épocas y bajo diferentes perspectivas teóricas en torno a la función social de la educación física. La estrategia para la recolección de la información fue la entrevista tomando tres categorías de análisis; a) historia individual ligada a la Educación Física en su infancia y juventud; b) la formación inicial en la universidad; c) el momento de ingreso a la docencia. Almeida y Fensterseifer (2007), a partir de las palabras de las docentes, reconocen la influencia de las experiencias transitadas por las profesoras como alumnas de Educación Física en su infancia y juventud como un aspecto saliente en su conformación como profesionales. Una de las profesoras investigada, atravesó una formación inicial basada en la integralidad del ser humano; en unos de sus relatos expresa “*a maior dificuldade que eu encontrei foi... conseguir realizar nas minhas aulas, nas aulas que eu planejava, alguma coisa de diferente daquilo que eu tinha vivido enquanto aluna de Educação Física [na escola] (...)*” (Almeida y Fensterseifer 2007, p. 26). La docente reconoce que en sus intentos por llevar adelante propuestas diferentes también encuentra la resistencia de los propios alumnos por innovar.

Ambas profesoras manifiestan haber vivido experiencias deportivas en el marco de su trayectoria educativa como alumnas en aulas de Educación Física, aquello que para Almeida y Fensterseifer (2007) implican la constitución de sentidos referenciales sobre la Educación Física, que se suman a los sentidos otorgados por otros docentes y directivos de las instituciones educativas donde se ejerce la profesión. Es decir, que la cultura escolar también contiene una influencia sobre la direccionalidad de la tarea docente cotidiana, más allá de la propia experiencia.

De esta manera la construcción del sentido de la profesión no se configura únicamente en la formación universitaria, sino también a partir de otras interacciones sociales.

Como se expuso anteriormente las docentes transitaron una formación académica con disparidad de miradas, una de ellas, centrada en el rendimiento deportivo y, la otra, con un foco en la integralidad del ser humano con orientación hacia la salud. Más allá de este punto de partida, ambas reconocen dificultades al momento de su ingreso a la docencia.

De um lado, a formação voltada ao saber-fazer e ao treinamento limita a Professora A à aplicação dos fundamentos técnico-instrumentais, reproduzindo o que havia aprendido na universidade, mediante a adaptação de seus conhecimentos à realidade da escola, dentro dos princípios do esporte de rendimento. De outro, a formação de um “ser humano integral”, com novos conceitos, sentidos e significados para

a Educação Física; porém, mediante um saber descontextualizado, barrado na oposição dos alunos à implementação de uma nova proposta, limitada por uma formação estabelecida na relação dicotômica teoria-prática (Professora B) (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 26).

De hecho, se menciona que más allá de formaciones universitarias con ejes y sentidos diferentes las prácticas pedagógicas de ambas docentes se centran en actividades deportivas. Los autores exponen la importancia de la cultura escolar y su relación con la práctica pedagógica, las reglas, rutinas, costumbres condicionan las maneras de actuación docente.

Nossa investigação demonstra que, na escola pesquisada, as professoras, apesar de alguns esforços, não estão conseguindo articular uma prática pedagógica que satisfaça suas próprias expectativas em relação ao componente curricular que ministram e, por isso, acabam caindo na “rotina” de uma “cultura escolar do esporte” que, por um lado, proporciona aos alunos momentos de lazer, de um prazer imediato (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 30-31).

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de tres docentes de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar, Zorzanelli dos Santos et al., (2009) llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física – formación recibida). Los investigadores exponen que la Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aún no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen ésta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen mención a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

(...) las teorías formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores

produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 162).

En función de lo expuesto se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes, de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde éstos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al., 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación existente entre la vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Retomando la variable sobre los motivos de elección de la carrera docente, dos de los docentes la vinculan con su pasión por los deportes y el tercero expresa que llega a la Educación Física por falta de dinero para estudiar medicina, pero también por el sentimiento de exclusión vivenciado en su infancia durante las clases de Educación Física. Por otra parte, como indicadores sobre la formación inicial recibida, la primera docente comenta que le molestaba la orientación atlética, el segundo docente dice que esa misma mirada le permitió profundizar su historia atlética y, el tercero, expresa que le gustó por la formación recibida. Coincidentes con los aportes de Almeida y Fensterseifer (2007), Zorzanelli dos Santos et al., (2009) comentan “(...) *os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica*” (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 147).

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “(...) *não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária*” (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 149), aunque sí, el tránsito universitario, les permite comprender y tomar conciencia que han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005), a partir de los testimonios de los docentes entrevistados Zorzanelli dos Santos et al., (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento, por una lado, el cambio radical de la relación docente – alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Éstos entienden que actualmente

están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte Silva Machado et al., (2010) en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y, de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006) Silva Machado et al., (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra (Silva Machado et al., 2010).

Silva Machado et al., (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores la “pedagogía de la sombra” posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa (Santini y Molina Neto, 2005), “(...) pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente” (Silva Machado et al., 2010, p. 133). En el caso estudiado el docente en su formación inicial había atravesado una perspectiva tradicional-deportiva, por tanto

Para él, la función de la EF es la de «[...] posibilitar que los alumnos tengan contacto con el deporte, ya que, muchas veces, ellos no tienen esa oportunidad en otros espacios» (PROFESOR JOSÉ - entrevista). Afirma, asimismo, que la EF puede proporcionar un conocimiento más allá de un saber-hacer corporal, pero no trabaja desde esa perspectiva (Silva Machado et al., 2010, p. 139).

A partir de lo citado se entiende que el abandono de la tarea docente se relaciona con el pensamiento mágico acerca de la autosuficiencia del deporte (Silva Machado et al., 2010), es decir, que éste engloba todos los contenidos de la Educación Física, justificando la presencia de la Educación Física como asignatura curricular a partir del deporte.

Frente a este hecho, se registra que la institución escolar posee un descontento

con el trabajo del profesor, pero ni los directivos ni la encargada del área pedagógica tienen en claro la direccionalidad que la Educación Física puede tener.

Algo que agrava la situación es el hecho de que el profesor de EF trabaja en tres lugares diferentes (dos escuelas y un módulo de orientación al ejercicio), lo que dificulta su involucración en la planificación semanal, en las reuniones colectivas, en la elaboración del Proyecto Político-Pedagógico y en las demás actividades que ocurren en la escuela (Silva Machado et al., 2010, p. 138).

González et al., (2013) llevan a cabo un estudio de casos múltiples basado en la etnografía, efectuando observaciones y entrevistas a docentes de Educación Física y, también, entrevistas a directivos, profesores de otras áreas y diferentes miembros de la comunidad escolar con el objetivo de conocer semejanzas y diferencias de profesores de educación que efectúan abandono del trabajo docente. En tanto algunos de los aportes conceptuales se afirma que en *“o atual contexto escolar ainda revela que o caráter tradicional da Educação Física é muito presente, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente”* (González et al., 2013, p. 3), asimismo a dicha actuación docente se la caracteriza *“(…) por não apresentar grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade”* (González et al., 2013, p. 3), donde priman las prácticas deportivas de fútbol, handball y vóley.

En uno de los casos estudiados, los investigadores exponen que durante la realización de este tipo de práctica pedagógica no se han visualizado intervenciones de ningún tipo por parte de la docente, es más, aparece un *“modus operandi bastante estável”* (González et al., 2013, p. 7), alumnos y docentes parecían seguir una rutina donde sabían qué era lo que iba a acontecer en cada momento de la clase.

Retomando la idea del reconocimiento a la profesión, ya expuesto por Zorzaneli dos Santos et al., (2009), se observa, en otros dos docentes investigados, que el hecho de encargarse de otras actividades, como pueden ser la organización de las meriendas escolares, les otorgan prestigio dentro de la institución, más allá de que sus maneras de llevar adelante sus propias prácticas pedagógicas son identificadas por colegas y directivos como de abandono. *“Nos dois casos, os membros da comunidade escolar, particularmente, os gestores educacionais, não se encontram muito interessados em saber o que os alunos aprendem (ou deixam de aprender) nas aulas de Educação Física”* (González et al., 2013, p. 12). He aquí una de las reflexiones finales de los autores, donde pareciera que la cultura escolar es funcional al abandono del trabajo docente.

Nesta lógica, o “bom” professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão soltos no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola, etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para diferentes demandas da escola (por exemplo, cuidar da merenda escolar), independente do que proponha em suas aulas. O reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizados na disciplina (González et al., 2013, p. 13).

Lo expuesto anteriormente concuerda con las conclusiones establecidas por Pich et al., (2013) quiénes expresan que *“constatamos que o abandono do trabalho docente na Educação Física se torna funcional para a cultura escolar existente, sendo esse abandono sustentado pelos diferentes atores da comunidade escolar”* (Pich et al., 2013, p. 631). El estudio etnometodológico se centró en analizar la relación de la cultura escolar y el abandono del trabajo docente; para ello tomaron tres categorías de análisis, los directivos de las instituciones y la función social que le asignan a la Educación Física, los alumnos y sus expectativas en torno a la disciplina curricular y, la visión de los propios profesores sobre la Educación Física. A partir de las entrevistas biográficas con los dos docentes de Educación Física investigados y las desarrolladas a directivos y alumnos, Pich et al., (2013) establecen que la función social que se le asigna, en la vida escolar, a la Educación Física es la de que los alumnos descarguen energía, donde se establezca al mismo tiempo, como un espacio para el cuidado y recreación de los alumnos. Desde la opinión de una de las docentes *“para ella o sistema educacional trata os professores como meros operários que necessitam cumprir com as tarefas estipuladas, sem considerar o lado humano do professor”* (Pich et al., 2013, p. 640).

Como conclusiones más relevantes del estudio ofrecido por Pich et al., (2013) se observa una relación directa entre los imaginarios sociales construidos por la comunidad escolar (directivos, profesores de otras áreas, alumnos) que desconocen los sentidos de la Educación Física escolar, gestando, de esta manera, condiciones para el sostenimiento de una postura pedagógico denominada como *“abandono funcional do trabalho docente”* (Pich et al., 2013, p. 641) entendiendo que no siempre el docente es responsable de las calidades de los procesos de enseñanza, sino que éstos, a su vez, están completamente influenciados por la falta de reconocimiento de la comunidad educativa sobre aquello que acontece en la Educación Física.

Ligado a los condicionantes culturales, el abandono de la tarea docente posee rasgos que imposibilitan la continuidad sistemática de procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados. Vargas y González (2013) en su estudio de caso (sobre dos docentes) detectan que la discontinuidad en la enseñanza en una de las profesoras se ve afectada por licencias que implican asumir responsabilidades como veedora en las elecciones municipales, y también, por participar en la organización de los torneos deportivos inter escolares.

Essas situações da cultura escolar colocam a professora frente a diferentes interrupções. Sua prática que antes produzia significativas mudanças para o investimento em sua atuação docente retrocede para a não continuidade de suas aulas, sendo essa uma das características do abandono/desinvestimento pedagógico (Vargas y González, 2013, p. 3).

A partir de lo investigado por Marques Da Silva et al., (2013) los mismos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: “*Investimento Pedagógico, EF Tradicional e Desinvestimento Pedagógico*” (Marques Da Silva et al., 2013, p. 3), las cuales pueden ser desenvueltas por los docentes en cualquier momento, pasando de una posición a otra. De allí, que los autores expresan la necesidad para los estudios de caso de llevar adelante grupos de estudio con los profesores investigados de manera de acompañarlos para poder reflexionar, revisar y planificar sus acciones pedagógicas, eso orientaría a sostener prácticas innovadoras, las cuales según Marques Da Silva et al., (2013) se producen cuando los profesores pueden comprender aquello que representa la Educación Física, es decir, su función social.

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de las constituciones de docentes transformadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Su estudio se encarga de hacer un trabajo diacrónico de observación de clases de Educación Física de dos docentes que se plantean como innovadores del hacer tradicional de la Educación Física. A su vez, desarrollan entrevistas en profundidad que posibilitan conocer detalles de la historia de vida de cada docente que luego son relacionadas con las formas de hacer su práctica pedagógica. Uno de los aportes más significativos es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa

de afuera, y desde afuera crítica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica. Respecto a ello dicen que la Educación Física posee “muchas dificultades de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012, p. 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador y, se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime la posibilidad de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Es por ello que el estudio intenta describir las características que poseen docentes innovadores, para que luego ellos mismos puedan acceder a ámbitos de intercambio dialógico con pares para transportar sus experiencias a otros docentes, es decir, que la investigación luego de procesos de observación continua de las prácticas de intervención pedagógica genera espacios de formación continua con otros docentes, donde los investigados exponen sus ideas y procesos reflexivos de sus propuestas, para ser conocidas por otros, deliberadas y ampliadas por el colectivo docente especializado.

Silva y Bracht (2012, p. 82) describen la existencia de tres tipos de prácticas pedagógicas:

- Docentes que sostienen que su papel es la de enseñar a sus alumnos prácticas de algunos deportes, particularmente voleibol, handball, fútbol o fútbol, y que en su generalidad enseñan de manera fragmentada, es decir, a partir de la enseñanza de técnicas aisladas o descompositivas, que luego son integradas al juego propiamente dicho.
- Docentes caracterizados como “tira la pelota” o “pedagogía de la sombra”, los cuales pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad,

asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como “abandono de la docencia”.

- Docentes innovadores, en donde visualizan cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas.

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de prácticas y profesores innovadores Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

Respecto a éste tipo de práctica pedagógica Fensterseifer y Silva (2011) describen que las experiencias innovadoras poseen algunas de las siguientes particularidades:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos (as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diver-*

cidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer y Silva, 2011, p. 121-122).

Silva y Bracht (2012) agregan, que la investigación ha podido ubicarse como un espacio de contención y reflexión entre el equipo investigador y los docentes, pareciera que los profesores innovadores en muchos momentos sienten la desolación y el poco acompañamiento al desarrollar propuestas alternativas, y que el hecho de estar presentes investigadores en el campo práctico posibilitaba conversar y contrastar ideas, sobre todo para revisar que la práctica que se viene llevando a cabo sea “crítica, creativa, plural, democrática y solidaria” (Silva y Bracht, 2012, p. 88).

Otra característica primordial es que los mencionados docentes poseen un alto compromiso profesional, sosteniendo la relevancia de su asignatura en un proyecto más amplio de transformación social, vinculándose con una manera personal de posicionamiento ideológico con sentido de emancipación y cambio. Cabe mencionar que las prácticas pedagógicas innovadoras, en algunas ocasiones, tienen el apoyo de la comunidad educativa y, en otros casos, se hacen en contexto de mucha soledad. Pareciera como que el propio sistema esconde dichas prácticas, haciéndolas pasar como muy propias de un docente crítico que no responde a la generalidad de la práctica pedagógica en Educación Física. Eso también conlleva cierto sentimiento de temor y culpa por parte de docentes innovadores por creer que su práctica no responde a lo esperado y, en muchas ocasiones, hasta tratan de no reflejar sus prácticas. Como expresamos anteriormente y en consonancia con Silva y Bracht (2012) la investigación debe posibilitar espacios de grupos de deliberación y diálogo crítico donde los propios investigados puedan popularizar sus experiencias, sobre todo, en tanto las acciones de lucha frente a una cultura escolar rutinaria.

Dadas las características expuestas, deseamos retomar sobre un punto trascendental para entender posturas de los docentes innovadores y su relación con la dignidad laboral, que a la par de la tarea docente realizan los docentes transformadores. Silva y Bracht (2012) expresan que los docentes innovadores poseen un espíritu de lucha en tanto el reconocimiento social del área curricular y su labor en ella. Los mismos autores destacan la importancia de las relaciones intersubjetivas, ya que en ellas los sujetos tomamos conciencia de nuestra propia subjetividad e identidad. Al respecto la identidad como profesores de Educación Física se construye en las interacciones con otros docentes, directivos, educandos y padres, por consiguiente, aparece una clara intención de los docentes innovadores de procurar el reconocimiento social de la profesión y que el mismo está luego estrictamente relacionado con la práctica profesional. Esa búsqueda se hace posible a partir de tres dimensiones: amor,

derecho y solidaridad. Amor a la profesión y lo que allí acontece, derecho a la dignidad laboral, pudiendo realizar la tarea profesional en espacios físicos dignos, ser pagado con dignidad y ser respetado por la comunidad educativa en tanto que sus acciones profesionales, y solidaridad entendida como la posibilidad de constituir parte de proyectos educativos transformadores, es decir, valoración de otras disciplinas y agentes educativos respecto al reconocimiento social de las intervenciones pedagógicas de la Educación Física, luchando ante el desprestigio que el área posee en el imaginario social. Silva y Bracht (2012) sostienen que la Educación Física, entendida como una asignatura de segunda clase o como auxiliar de otras disciplinas posee una congruencia con la postura de “desistimiento pedagógico” (Silva y Bracht, 2012, p. 82), es decir, la falta de reconocimiento del área en las instituciones escolares es una de las causas, no la única, de cierto abandono de la tarea docente en tanto la posibilidad de asumirse como transformadores sociales. Por tanto, el lugar y tiempo que ocupa la Educación Física y, cómo es concebida por los demás docentes, educandos, directivos y padres es fundamental para que impacte en cambios de las prácticas pedagógicas que vienen siendo tradicionales y acriticas. El contexto desvalorizante y de indignidad laboral ataca a las prácticas pedagógicas transformadoras, que necesita de ser revertido con espíritu de lucha gremial, y sobre todo de autorespeto a la propia profesión (Faria et al., 2012).

Para poder seguir una dirección que permita construir la identidad de docentes progresistas, críticos y emancipadores, nos parece interesante la siguiente pregunta “¿qué somos, como colectivo de personas que nos dedicamos a una tarea que llamamos Educación Física?” (Rozengardt, 2008, p. 2). En consonancia con lo que venimos esgrimiendo, Rozengardt (2008) expone algunas reflexiones sobre características de los docentes y, una en particular, nos parece relevante, ya que deja en evidencia la falta de relaciones muchas veces existentes entre diferentes agentes o instituciones (sobre todo hablaremos de la escuela y las universidades) que no logran verse como un colectivo docente homogéneo, sino que compiten entre sí, consciente o inconscientemente no permitiéndose ligazones o diálogos constructivos. Según el autor, pareciera que el colectivo universitario ligado a la investigación científica en muchas ocasiones “subestima el saber de los docentes ‘del patio’. Se desliga de las problemáticas gremiales y antepone ciertas utopías didácticas frente a las dificultades cotidianas del trabajo en la escuela” (Rozengardt, 2008, p. 3). Y, al mismo tiempo, existen docentes muy ligados a la lucha gremial y sindical para favorecer los derechos educativos de los educandos y de los docentes como trabajadores, y que suelen “subestimar la investigación y el papel de la teoría en la formación y la práctica educativa desconfiando de los teóricos” (Rozengardt, 2008, p. 3). Por lo expuesto, se sostiene la necesidad de lucha por la constitución de una comunidad de docentes en Educación

Física más dialógica y abierta a las diferentes realidades que a cada uno les toca transitar en la labor diaria y, como se mencionó anteriormente con los trabajos de Silva y Bracht (2012), es pertinente y necesario la articulación de la investigación con las prácticas pedagógicas y que los propios investigados tengan espacios para comunicar, deliberar, ampliar las experiencias pedagógicas – didácticas, sabiéndose de que actúan en situaciones de opresión y poco abiertas a cambios y modificaciones de propuestas de enseñanza.

A partir de los aportes de Faría et al., 2010, de Almeida y Fensterseifer, 2007; y Silva y Bracht, 2012, se refleja que los docentes con intención de innovación y cambio, logran identificar las variables que los oprimen y condicionan, las reconocen y luchan contra ellas desde sus acciones personales y profesionales diarias, además visualizan que la lucha en soledad no es beneficiosa para producir cambios en la vida escolar, lo sufren, encontrando en el diálogo abierto con investigadores del propio campo de la Educación Física un ámbito propicio para transformar sus acciones educativas, ya que éstos van a indagar las prácticas pedagógicas reconociendo los saberes de los docentes, sus luchas, la indignidad de los espacios y materiales didácticos con los que cuentan, los horarios de clases, sus disputas por la búsqueda de reconocimiento del área curricular, en tanto la intención pedagógica de los saberes que allí circulan, como de la posibilidad de ser parte de un proyecto educativo verdaderamente integral, con la firme convicción de que pueden ejercerse transformaciones sociales.

Otro aspecto saliente se relaciona con la evaluación. Las prácticas progresistas se alejan de las posturas de calificación, que generan comparación que se relacionan con la evaluación de las aptitudes físicas y/o deportivas, manteniendo “la obligación burocrática de aprobar-superar etapas más o menos estandarizadas y abstractas de eficiencia física” (Vicente, 2013, p. 322). La evaluación toma sentido respecto a aquello que sucede con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, la evaluación es formativa y compartida (López Pastor, 2009), donde los procesos de autoevaluación son fundamentales para posibilitar una práctica más democrática.

(...) la auto-evaluación ofrece un reto frontal a los procesos evaluativos de la escuela tradicional en los que el maestro (o la autoridad correspondiente) tiene un poder casi absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de notas. Esta falsa conceptualización de la “educación” parte de la desconfianza y el miedo, y tiene como finalidad la dependencia y sumisión de las personas a la autoridad. Como tales, estas prácticas son anti-democráticas y anti-humanistas (Fernández - Balboa, 2005, p. 129).

Las prácticas innovadoras vislumbran algunas problemáticas, sobre todo por una particular acción docente creativa y cambiante que presentan los docentes ya que en algunas oportunidades modifican año a año sus propuestas de enseñanza, dado su propio aburrimiento o insatisfacción, no posibilitando a otros grupos desarrollar temáticas trabajadas con otros educandos. Es decir, la búsqueda de cambio e innovación permanente es proclive a no repetir las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Otra problemática radica en las críticas que la Educación Física funcional realiza a las innovaciones, ya que tratan de desprestigiar a docentes progresistas, exponiéndolos a la idea de que están en contra del deporte, en contra de la enseñanza de técnicas corporales, que enaltecen la improductividad de lo lúdico y que se reflexiona tanto que se abandona el movimiento corporal (Bracht y Almeida, 2003).

Como expresan Faria et al., (2010) la Educación Física tiene una enorme dificultad para hacer llegar al ámbito escolar todos los avances epistemológicos y teóricos que van sucediendo, no pudiéndose ver reflejados en el campo de la intervención pedagógica, salvo excepciones. Desde ese reconocimiento es que se ubican a investigar prácticas innovadoras en Educación Física en contextos que presentan resistencias a los cambios o transformaciones, sabiendo que se estudia un tipo de práctica pedagógica llevada a cabo una persona política y que reconoce que sus acciones profesionales son políticas, con un sentido ideológico con perspectiva de cambio social a las ideas o principios de la cultura dominante.

La alternativa pedagógicamente progresista, está dada no por el deporte, si no por el juego y todas aquellas formas de acción, donde los jugadores mismos determinen sus normas, acciones, espacio y tiempo; sin rigidez y de manera colectiva, donde también hay competencia y un resultado, pero nunca sobre la condición humana (Bolívar, 1986, p. 127).

Hasta aquí hemos expuesto algunas críticas que la pedagogía crítica ha hecho de la educación física y desde la educación física, con la intención de un cambio de perspectiva que creemos que viene sucediendo muy lentamente más allá de todos los avances curriculares que se han originado en los últimos años¹. Los avances curriculares, pareciera que están no siendo acompañados por una formación en teoría y pedagogía crítica en los institutos superiores y universidades, ni tampoco en los espacios de capacitación y reflexión de formación continua que atraviesan estudiantes y docentes.

¹ Aprobación de los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje y Marco de Referencia para Bachiller con orientación en Educación Física (2004 – 2007 – 2011).

A continuación, intentaremos dar respuesta a uno de los interrogantes anteriormente planteados ¿Cuáles son las características de prácticas pedagógicas orientadas por el interés emancipatorio?

Hablar de un estilo docente configura la obligatoriedad de definir el ser y hacer docente, es, por tanto, enunciar cómo uno comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite valores, contenidos, analiza y evalúa procesos de aprendizaje, usa estrategias didácticas, etcétera.

Desde el análisis bibliográfico a partir de Mosston (1978) Blázquez Sánchez (1982), Mosston y Ashworth (1996), Contreras Jordán (1998), Aisenstein, Ganz y Percyck (2001), Gómez (2002), Pizzano y Gómez (2003), Gómez Smyth (2015a; 2015b), se desprenden las siguientes variables que constituirían al estilo docente²:

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica. Visión y función social de la Educación Física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de propuestas de enseñanza.
- Modos de planificación/programación y organización de la clase.
- Relación vincular con los/as educandos/as.
- Prácticas evaluativas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Intervenciones en el juego y el jugar.

Podemos interpretar que por un lado el estilo de docente que estamos intentado conformar debe contribuir a la autonomía relacional entre los/as educandos/as y docente, posibilitando que el propio estudiante sea el creador y descubridor de sus aprendizajes, claro que siempre en relación con otros (pares, docentes, directivos, etcétera), y al mismo tiempo establecer la posibilidad de criticar los valores éticos y morales dominantes en la sociedad, tales como la injusticia, la discriminación, la competitividad, la corrupción, etcétera, buscando vínculos de comprensión, diálogo e interacción dentro de los grupos-clase que promuevan el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la opresión ejercida por sistema social.

Entonces el rol docente es el de elaborar intervenciones para que los niños y niñas y adolescentes puedan constituirse en ser humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante, así como también del proceso de aprendizaje

² La ubicación de las categorías conceptuales no demuestra un orden jerárquico de las mismas, sino una división didáctica que posibilite la visualización de los componentes constituyentes de la práctica pedagógica docente.

desarrollado individual y grupalmente, es decir, el educando debe comprender reflexivamente que realiza, por qué lo realiza y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los docentes como de los/as educandos/as, en otras palabras que el sujeto educativo interactúe en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, ético, crítico y emancipador.

En este sentido sostenemos que los docentes realizan sus tareas laborales en un marco que los oprime, y entre otras variables de esa opresión, una a la cual le queremos dedicar una pequeña reflexión es acerca de la posibilidad de organizar y pensar sus prácticas pedagógicas con libertad, logrando un corrimiento de los cánones esperados desde la perspectiva tradicional de la educación física que entre otros detalles, explicitan que una clase de educación física es clase como tal cuando se organiza respetando los momentos de la entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma, dado esto, alentamos a la autoría de cada docente

Reconocer su autoridad docente lleva al profesor a comprender y construir su autoría docente que se basa constantemente en un proceso continuo de acción-reflexión-acción de lo cotidiano de la práctica pedagógica, en que el profesor necesita percibirse como constructor de esta y no como un su mero ejecutor (Caparroz y Bracht, 2007, p. 31).

Por tanto, la didáctica posee autoría personal, siendo una construcción permanentemente reflexiva que relaciona aspectos de carácter profesional (si se quiere técnicos y/o estratégicos) pero en estricta coherencia con el pensar y sentir ideológico y político personal, lo cual nunca está exento en las acciones de enseñanza, aunque sea inconscientemente. Parafraseando a Caparroz y Bracht (2007) la autoría docente es buscar la autonomía, construyendo la propia práctica pedagógica no aplicando algo elaborado por otros. En todo caso, constituir un diálogo con otros que permita seguir pensando, analizando y modificando aspectos de las prácticas de enseñanza entendiéndolo como un aspecto inacabado.

Creemos que la construcción de estilos docentes basados en la pedagogía crítica necesita justamente que la teoría crítica ingrese en las instituciones de formación docente con mayor fuerza y sostenimiento, la lectura y análisis de los textos de Bracht, Kirk, Vicente Pedríguez, Rozengardt, Beer, Santín, Masciano, Lagardera Otero, Pavía, Rivero, sustentados en los aportes de Gramsci y Freire, podrán estar, en un futuro cercano, consolidando la construcción de prácticas pedagógicas progresistas -tal vez- críticas y transformadoras del orden social y de las tradiciones propias de la educación física, abogando por la construcción de una perspectiva de legitimación autónoma.

Como cierre deseamos exponer que a nuestro parecer **la Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros.** Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular.

Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, A., Ganz, N., y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Almeida, L., Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Bagdadi, F. (2004). *Las olimpiadas en el Jardín. Novedades Educativas. Ideas y recursos*, 157, 16.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, 74, 91-99.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- Bolívar, C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte*, 8 (1-2), 123-127.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Bracht, V. (2001). *Esporte na escola e esporte de rendimento*. *Movimento*, 12, XIV-XXIV.
- Bracht, V. (2010). Seminario sobre Epistemología de la Educación Física Escolar. Buenos Aires, Flores, Argentina: Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte.
- Bracht, V., y Almeida, F. (2003). A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24 (3), 87-101.
- Bracht, V., y Almeida, F. (2013). Esporte, escola e a tensão que os megaventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. *Em Aberto*, 26 (89), 131-143.
- Caparroz, F; y Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28 (2), 21-37.
- Faria, B de Almeida., Machado, T da Silva., y Bracht, V. (2012). A inovação e

o desinversión pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18 (1), 120-129.

- Faria, B de Almeida; Bracht, V., Machado da Silva, T; Aguiar Moraes, C; Almeida, U; y De Almeida, F. (2010). Inovação pedagógica na educação física o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 12, 11-28.

- Fensterseifer, P., y Silva da, M. (2011). Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33 (1), 119-134.

- Fernández-Balboa, J. M. (2005). Capítulo VIII. La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y Fernández-Balboa, J.M (Ed.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Gómez Smyth, L. (2015a). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir en sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: UFLO.

- Gómez Smyth, L. (2015b). 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.

- González, F.J., Fensterseifer, P.E., Ristow, R., y Glitz, A.P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15(2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf

- González, F.J., y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.

- Kirk, D. (2010a). Los futuros de la educación física: la importancia de la

cultura física y de la “idea de la idea” de educación física*. *In& EF Innovación en Educació Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovaef.cat/es>.

- Kirk, D. (2010b). Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la educación física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante. En *Actas del V Congr s Internacional d’ Educació Física*. Universitat de Barcelona - INEFC. Barcelona.

- Lagardera Otero, F. (2009). La educación física sostenible. *Acción Motriz*, 2, 28.38.

- Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formula o do plano de estudos de educa o física de uma escola pública do noroeste ga cho*. En *Actas del XXII Seminario de Inicia o Científica*. UNIJU .

- MECyT. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- MECyT. (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2  Ciclo Educación Primaria 4 , 5  y 6  años*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.

- MECyT. (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7  año Educación Primaria y 1  año Educación Secundaria Secundaria*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Morschbacher, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamientos e aproxima es entre a Educa o Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipat ria e did tica comunicativa. *Movimento*, 19(2), p. 149-166.

- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

- Mosston, M. y Asworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea. Primera edición 1986.

- Pich, S., Schaeffer, P.A., y Carvalho, L. (2012). O carácter do abandono do trabalho docente em Educa o Física na dinámica da cultura escolar. *edu-*

cação, 38 (3), 631-640.

- Pizzano, A., y Gómez, V. (2003). Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. *XI Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 539-548.
- Rozengardt, R. (2008). ¿Piedra, papel o tijera? Los avatares de la constitución de la identidad del campo profesional en Educación Física. *Revista Digital efdeportes*, 117.
- Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.
- Santini, J., y Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19 (3), 209-222.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30 (1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16 (2), 129-147.
- Vargas, T. G., y González, F. J. (2013). *Diferentes perfis de professores de educação física na reorganização da disciplina*. Em Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica. UNJUÍ.
- Vicente, M. (2004). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas*, 157, 4-13.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- Vicente, M. (2008). El cuerpo en la escuela. *Novedades Educativas*, 214, 22-27.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y

dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 17, 76-85.

- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19 (1), 309-329.

- Vicente, M., y Brozas, M^o Paz. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts Educación Física y Deportes*, 48, 6-16.

- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15 (2), 141-165.

CAPÍTULO 2

LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Lic. Morén, Eliana Jeanette

Los motivos que nos llevan a desarrollar este capítulo están basados en el convencimiento de la necesidad de una pedagogía innovadora. Según Da Silva y Bracht (2012), los docentes innovadores buscan ampliar el contenido de la Educación Física, más allá de los deportes tradicionales, ofreciendo otras posibilidades de prácticas corporales ampliando el bagaje cultural de los educandos y fomentando la creación de espacios que faciliten el pensamiento reflexivo siendo los estudiantes sujetos partícipes y constructores de sus prácticas.

Asimismo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (MECyT, 2006, 2011a, 2011b) y los Diseños Curriculares de varias jurisdicciones de la Argentina en ciertos puntos hacen referencia a este tipo de educación, ya que expresan que la escuela deberá ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente. Además, desde los actuales diseños curriculares se propone desarrollar la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades compartidas, así como también participar en la construcción del deporte escolar. Por otra parte, se promueven la vivencia de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz, como ser juegos

y deportes variados, gimnasia, prácticas de la cultura popular urbana y rural (murgas, acrobacias, malabares, danzas) para hacer las actividades propias, modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura. Para que esto suceda, hace falta superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como un instrumento que, como tarea pedagógica, se propone entrenarlo y disciplinarlo; además de enseñar, reproductivamente, movimientos o técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas.

La propuesta entonces es una educación transformadora que escuche las necesidades de los educandos y colabore en la formación de seres reflexivos, autónomos, creativos y solidarios.

El presente capítulo aborda como tema la previsión de las clases de docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora. Para ello nos dedicaremos a conocer las **características de las prácticas pedagógicas innovadoras con respecto a las propuestas de organización y de enseñanza que llevan adelante en su tarea docente cotidiana.**

Ciertas preguntas orientan al capítulo: ¿Cómo construyen sus prácticas? ¿Cómo piensan y llevan a cabo la organización de las clases? ¿Cuáles son las propuestas de enseñanza que circulan? Iremos dando respuestas a partir de las propias expresiones de los docentes investigados. Al mismo tiempo expondremos ciertas definiciones conceptuales de manera de poder categorizar los conceptos claves del apartado.

Propuestas de organización

Dentro de esta variable, describiremos los siguientes valores:

- **La organización de la clase de acuerdo a su estructura.**
- **La organización del grupo.**
- **El tipo de participación de los educandos.**

Propuestas de enseñanza

Dentro de la misma desarrollaremos los siguientes valores:

- **Los tipos de propuestas de trabajo que utilizan los docentes innovadores (tareas).**
- **El juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores.**

Para que los diseños curriculares puedan hacerse visibles en las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar es preciso revisar algunas matrices o sentidos comunes que se sustentan desde perspectivas tradicionales acríicas. Por ello iremos evidenciando cómo docentes anclados en una perspectiva progresista y/o crítica han revisado sus maneras de organizar las clases y sus propuestas de trabajo.

2.1. Propuestas de organización

2.1.1. La organización de la clase de acuerdo a su estructura

López Rodríguez y González Maura (2002) admiten que los modelos de la clase de Educación Física se estructuran a partir de los presupuestos pedagógicos y científico-metodológicos en que se basa el proceso enseñanza-aprendizaje. Es posible generar una amplia gama de formas y tipos de clases dependiendo de las interrelaciones que se establecen entre los componentes personales (profesor y estudiantes), los componentes no personales (objetivos, contenidos, métodos, medio y evaluación); y las esferas de influencia (cognoscitiva, de habilidad y de actitud). López Pastor (2001, p. 1) coincide con los autores anteriormente citados y deduce que la estructura con que se plantea una sesión de Educación Física muestra la forma de entender la Educación Física de dicho autor o profesor, así como los planteamientos educativos en que se basa. Es por eso que existen multitud de formas de estructurar y desarrollar la clase en nuestra área, en función de las finalidades y las formas de entender la Educación Física que se tengan. A continuación, expondremos tres posibles estructuras de clase según diferentes modelos pedagógicos escolares.

Comenzaremos citando a Contreras Jordán (1998) quien expresa que la clase de Educación Física se ha organizado, desde el punto de vista didáctico, en tres fases bien diferenciadas:

- Fase de calentamiento o animación: la constituyen procedimientos rutinarios los cuales inciden en el aspecto fisiológico, ya que tratan de activar al cuerpo de forma gradual para evitar lesiones y facilitar la ejecución. (López Rodríguez y González Maura, 2002, p. 1).
- Fase central o fundamental: se desarrollan las habilidades motoras, capacidades físicas y conocimientos. (Cabrera Escalona, 2008)
- Fase final o calmante: contribuye a la recuperación y aparecen ejercicios respiratorios que tienen que ver con lo fisiológico. El profesor despide formalmente a sus alumnos. (López Rodríguez y González Maura, 2002, p. 1).

Además, Contreras Jordán (1998, p. 89) agrega:

Sin duda esta tradicional y generalizada división es consecuencia de aquel conocimiento relacionado con la fisiología del esfuerzo que establece que éste se debe realizar de menos a más, para mantener la intensidad del mismo durante algún tiempo, y finalmente volver paulatinamente al comienzo (...).

Esta estructura de clase es la correspondiente al modelo tradicional la cual

supone una aplicación directa al campo de la Educación Física de los modelos de entrenamiento físico-deportivo y un predominio de los criterios fisiológicos, y en algunos casos, se mantiene en la actualidad.

López Pastor (2001, p. 5) nos comparte otra idea de clase un poco más evolucionada: la propuesta de Cortés (1999) quién ha desarrollado una estructura de clase notablemente diferente, y con una clara intencionalidad educativa. Aquí la misma también está dividida en tres fases:

- Momento o Rutina Inicial: los educandos se sientan en círculo y comentan lo que sucedió la sesión anterior, recuerdan los objetivos de la unidad didáctica y plantean la propuesta y la organización para la clase que va a comenzar.
- Momento de actividad motriz: se investigan y experimentan diferentes actividades para poder dar respuesta a la propuesta planteada.
- Momento o rutina final: se pone en común lo logrado en la clase, las dificultades encontradas, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se sugiere o esboza lo que a ser la próxima sesión.

Además, López Pastor (2001, p. 6) agrega que, siguiendo esta línea de evolución y trabajo similar, podemos comentar a su vez las propuestas de Blández (1995) quien crea diferentes entornos de aprendizaje donde el grupo pueda explorar y jugar libremente. Sus clases se estructuran en tres fases:

- En el “Encuentro inicial” se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar libremente.
- En el “Desarrollo de la actividad”, el grupo juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente.
- Por último, en la “Puesta en común”, los educandos hablan sobre lo que han hecho, o sobre problemáticas que hayan surgido durante el juego.

Esta última propuesta tiene sus bases en el modelo constructivista expresado por Cidoncha Falcón y Díaz Rivero (2009, p. 1):

Los docentes – que defienden la propuesta constructivista – dan un margen de “libertad” a los alumnos para que interactúen con los objetos y los conceptos según sus necesidades. En este sentido, el constructivismo impulsa a retomar aquello que ya sabe un niño para ayudarlo a aprender más. Insta a utilizar lo que le interesa y le es más cercano, para que el nuevo aprendizaje se acomode y enriquezca lo que ya comprende, formando un nuevo saber. Se trata, en suma, de que los alumnos “aprendan a aprender”. Crear un conflicto ayuda a conocer la capacidad de asimilación y de reflexión del propio alumno y es una práctica muy divertida que se presta a la participación individual y grupal.

En este caso, la clase se organiza a partir de propuestas, acciones espontáneas y/o emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día (Gómez Smyth, 2014).

A continuación, presentaremos un cuadro con los diferentes modelos de clase anteriormente expuestos:

Modelo de organización de la clase	Descripción	
Modelo Tradicional	Rígido (Los momentos están fragmentados)	<ul style="list-style-type: none"> - Fase de Calentamiento o Animación: procedimientos rutinarios para activar al cuerpo para evitar lesiones y facilitar la ejecución. - Fase Central o Fundamental: desarrollo de habilidades motoras y capacidades físicas. - Fase Final o Calmante: recuperación, ejercicios respiratorios. Despedida.
	Más flexible (Los momentos se integran unos con otros. Es una secuencia integrada)	<ul style="list-style-type: none"> - Momento o Rutina Inicial: en círculo, comentan la clase pasada, recuerdan los objetivos y plantean la propuesta y la organización para la nueva clase. - Momento de actividad motriz: se experimentan diferentes actividades para dar respuesta a la propuesta planteada. - Momento o Rutina Final: se expone lo logrado en clase, las dificultades, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se esboza la próxima sesión.
Modelo Constructivista	<p>La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día.</p> <p>Al principio del encuentro se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y luego se invita a jugar libremente. El profesor no interviene salvo que ocurra algún incidente. Llegando al final de la clase, se charla sobre lo realizado en clase o sobre las problemáticas que hayan surgido durante el juego.</p>	

Blández (1995) propone, como ya dijimos, una estructura de clase, la cual se relaciona con el modelo constructivista, ya que la misma crea diferentes entornos de aprendizaje donde el grupo puede explorar y jugar libremente. Con respecto a la organización de la clase pudimos deducir que tanto el Profesor investigado n°1 como el n°2 apuestan a este modelo constructivista, ya que sus palabras dan cuenta de ello. Recordemos que la clase se va dando en fases. En el “Encuentro inicial” se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar. La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día.

Empezamos la clase teniendo una pequeña charla o un espacio de reflexión en donde acordamos cosas y demás, puede ser que en ese momento hagamos alguna actividad grupal o algún juego, y después siempre la consigna es que ellos van y juegan. (Profesor n°1)

La gran mayoría de las veces, nos saludamos, me entero de cómo estuvieron, qué estuvieron haciendo, simplemente para dar el espacio a que me cuenten lo que quieren, para generar un vínculo más fuerte, y no es ninguna entrada en calor, es como *-Bueno, ¡Vamos! ¿Dale? - ¡Dale!-* y es como que se arma una magia, algo que nos dice que es nuestro momento de Educación Física. (Profesor n°2)

Es decir, en ambos casos los educandos llegan a la clase, sacan todos los materiales, arman una ronda, se saludan y tienen una pequeña reunión, en la cual comparten ciertas vivencias del día y luego el profesor les pregunta qué tienen ganas de hacer o si alguno pensó en algún juego. Luego el grupo juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente o sea necesario su mediación.

Hay grupos que discuten un poco a ver a qué van a jugar, y ahí es cuando yo me meto y trato de consensuar. A veces hay juegos que los repetimos muy seguido y entonces trato de que jueguen a otro juego o darle palabra a otro chico. En general siempre algo sale. (Profesor n°1)

En las situaciones donde aparece algún niño que no juega o juega solo, el profesor interviene:

Aquel que juega solo, que son pocos, me meto para invitarlos a jugar, si no quieren jugar con el grupo que jueguen conmigo, si no quieren jugar conmigo, preguntarles con quien quieren jugar. (Profesor n°2)

- *¿Los invitás a que prueben el juego de otros?* - Sí, pero no tanto los de otros. Cuando veo a algún niño que no juega o no tiene ganas, en

general lo yo invito a jugar a algo y luego trato de invitar a otros para que me reemplacen. Entonces, invito a alguno, juego y desaparezco, sin decir nada me voy y los dejo jugando a ellos. Puede ser que alguna vez resalte alguna actividad que haya hecho alguno. (Profesor n°1)

Llegando al final de la clase, los chicos hablan sobre lo que han hecho, a lo que han jugado, o sobre las problemáticas que hayan surgido durante el juego.

Lo que suelo hacer es acercarme a cada grupito y preguntarles si me ayudan a juntar el material que estén usando, voy caminando por el SUM pidiendo ayuda, no es magia, no se guarda todo obviamente al toque, entonces vuelvo a pasar, hasta que sí por ahí levanto la voz y digo *-Se está acabando, vamos a guardar, porque viene otra sala y por ahí quiere jugar a otra cosa y no podemos dejar todo en su orden-*, que capaz va a ser un desorden para la clase que viene. A veces me pongo a charlar de las cosas que sucedieron en la clase, no con la intención de que sea una vuelta a la calma, con la intención de verdaderamente reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o de cosas que ví que me llamaron la atención como ser si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó y preguntarle a que jugó hoy, o si no entendí los juegos que veía, preguntarles a todos a qué jugaron y que me expliquen, si aprendieron algo. (Profesor n°2)

Este profesor finaliza su clase de la misma manera en que lo hace el Profesor n°1:

Si, en general trato de cortar antes y volver a hacer esa ronda y tengo una pregunta incorporada que es “¿A qué jugaron?” para verbalizar un poco lo que hicieron.

Podemos concluir en que los profesores investigados finalizan la clase con un espacio dialógico en el cual llaman a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo.

2.1.2. La organización del grupo

Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador (2010) afirman que la metodología para el aprendizaje de diferentes contenidos hace que las formas organizativas sean muy importantes para favorecer las necesidades específicas de cada uno

de los estudiantes. El docente a cargo debe saber utilizar de forma adecuada las diferentes maneras de organizar el grupo, y éstas son:

- Masiva: todo el grupo. Tarea idéntica para todos y en el mismo momento.
- Subgrupos o pequeños grupos.
- Circuitos o estaciones: tarea propuesta por el profesor.
- Talleres: tareas diferentes propuestas por los educandos y por el profesor.
- Por parejas.
- De forma individualizada.

Con respecto a los Profesores n°1 y n°2, consideramos necesario agregar otra categoría de organización del grupo ya que en ninguna de las antes mencionadas caben los resultados arrojados de sus entrevistas. El Profesor n°1 asegura:

Se agrupan ellos. Luego de ese momento de saludo, a veces sin que yo dé la consigna, se van a jugar solos. A veces pasa que empieza a morir el juego, y se empiezan a dispersar, yo los dejo, entonces cada vez quedan menos, y se empiezan a ir, o a jugar otra cosa y agarran otros juegos. Van y elijen.

Así mismo el Profesor n°2 expresa:

No todos usan el mismo material, cada uno agarra el que quiere, y se suelen agruparse por material.

-Y de acuerdo a la agrupación, ¿Se agrupan ellos? - Si, dependiendo qué es lo que quieren hacer o con quien quieren jugar. (...) Pero ellos van cambiando los grupos, porque a veces les interesa más el material que el compañero de juego.

Aquí los chicos se agrupan por afinidad del material o del compañero de juego, o según la situación de juego, es decir, según su interés. Entonces, la organización del grupo-clase es de forma autónoma.

2.1.3. El tipo de participación de los educandos

Según lo expresa la REA (2014), “participar” significa “tomar parte en algo” o “dar parte, noticiar, comunicar” o “compartir ideas, opiniones con otra persona”. Frigerio y Poggi (1993, p. 104) entienden por participación “(...) Al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público”. A

partir de la definición de las autoras, podemos decir que la participación genera el desarrollo de sentimientos de pertenencia que posibilita afrontar situaciones de crisis y de cambio. De allí el que se considere a la participación como un mecanismo clave en la organización de las instituciones y en los fines que éstas persiguen. Además, expresan la importancia de la participación afirmando que la misma implica reconocernos con el derecho en los procesos en los cuales se toman las decisiones que afectan nuestra vida, que implica la necesidad de comprometernos para poder llevar adelante cualquier proyecto institucional y resalta la necesaria contribución a un régimen democrático.

Existen diferentes niveles y formas de participación. Aquí describiremos dos propuestas: la de Hart (1993) y luego la de Trilla y Novella (2001).

Para la participación infantil, Hart (1993) propone una tipología en forma de escalera que consta de ocho niveles, los cuales los tres más bajos no supondrían estrictamente una verdadera participación, sino sólo una apariencia de la misma.

1° nivel «manipulación»: los estudiantes no son demasiados conscientes de cuál es el asunto de que se trata, y por ende tampoco comprenden sus propias acciones.

2° nivel «decoración»: los estudiantes son utilizados como vehículo de propaganda o como elemento decorativo para alguna causa, sin que ellos tampoco la comprendan. La diferencia positiva de este nivel respecto al anterior es que en la manipulación se procura hacer creer que son ellos quienes han inspirado la causa.

3° nivel «participación simbólica»: se invita a los estudiantes a proponer ideas, pero las mismas no tienen incidencia real alguna en los asuntos de los que se trate.

A partir del cuarto nivel se hace referencia a una participación genuina. Según Hart (1993) para que se produzca una verdadera participación han de cumplirse, al menos, cuatro requisitos: que los educandos comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

4° nivel «asignados pero informados»: los educandos no han intervenido en la planificación del proyecto, pero actúan voluntariamente y siendo conscientes del sentido de la acción que se les propone.

5° nivel «consultados e informados», el docente diseña y dirige el proyecto, pero tiene en cuenta las propuestas u opiniones de los estudiantes; son asesores o consultores del docente.

Luego del sexto nivel los educandos participan significativamente en la toma de decisiones.

6° nivel «proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños».

7° nivel «iniciados y dirigidos por los niños»: los docentes sólo intervienen facilitando el proceso.

8° nivel «proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos» son los propios educandos quienes deciden incorporar a el docente al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos.

Por otra parte, Trilla y Novella (2001) plantean cuatro definiciones más amplias para clasificar a la participación infantil:

- Participación simple: Es la forma más elemental de participación y consiste en ser parte de una actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño haya intervenido para nada en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los mismos se limitan básicamente a responder a estímulos y seguir las indicaciones del docente. Un juego infantil dirigido por el/el adulto es ejemplo de este tipo de participación: los sujetos deben jugar a lo que la profesora estableció. En el juego dirigido son los niños quienes juegan, pero a qué se juega, cómo se organiza el juego, cómo se establecen las reglas, cuándo se empieza y cuándo se termina, cómo se resuelven los conflictos, son decisiones predeterminadas por el adulto a cargo.

- Participación consultiva: Supone escuchar la palabra de los niños. Ya no son meros espectadores ni ejecutantes, sino que se les se los estimula a opinar, proponer ideas y se facilitan canales para ello. El docente se compromete a considerar las opiniones expresadas por el alumnado, negociarlas y ofrecer explicaciones sobre las decisiones tomadas.

- Participación proyectiva: Hasta el momento hemos observado que en la participación simple y consultiva el sujeto es destinatario de una actividad y/o tiene opinión sobre ella, pero el proyecto está en otras manos, es decir, en las del docente. En cambio, en la participación proyectiva el proyecto también es de los estudiantes. El sujeto no se limita a ser un destinatario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta participación exige mayor compromiso y responsabilidad ya que el sujeto verdaderamente opina y es escuchado. Se trata, por tanto, de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, ocurre en las diversas fases del proyecto o de la actividad. En primer término, en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación. En tercer lugar, en la gestión, ejecución y control del proceso. Y, finalmente, en su valoración. La plena planificación proyectiva incluiría estos cuatro momentos, aunque no siempre se dé de esta forma tan completa. En cualquier caso, lo esencial en esta clase de participación es que los sujetos consideren como propio el

proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios.

- Metaparticipación: Los mismos sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Surge cuando un individuo o un grupo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. Piden y toman la palabra, siendo el lema «¡Queremos que se nos escuche!» y de esta manera reclaman el derecho a tomar parte en las decisiones. Por ejemplo, el alumnado de secundaria reclama reponer o comprar más materiales de Educación Física.

Siguiendo la clasificación de participación infantil de Trilla y Novella (2001), podemos afirmar que los Profesores nº1 y nº2 aspiran a que los educandos logren una metaparticipación, buscando que los mismos sujetos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra. Que sean ellos los que prueben y elijan cómo y con qué jugar; mientras, el docente acompaña y guía las propuestas de los chicos.

Generalmente están acostumbrados a jugar a lo que quieren, o a lo que se pueda, según las normas de seguridad. (Profesor nº2)

- *¿Nunca propones algo en el inicio de la clase?* - No, en el inicio no propongo nada. Los más grandes me dicen de jugar a algún deporte y lo hacemos, o los más chiquitos proponen juegos de persecución y los jugamos. (...) Mi intencionalidad pedagógica está puesta fundamentalmente en la propuesta de Educación Física de clase en general, con el espacio, con los materiales, y en donde ellos verdaderamente puedan elegir. (...) No creo que exista una actividad que le sirva al otro, yo creo que lo que le sirve es lo que tiene ganas de hacer. No pongo como objetivos motrices, por ejemplo - "En cuarto grado todos los chicos deberán driblear la pelota"- capaz que hay un pibe que en cuarto grado no driblea la pelota, pero se cuelga de una soga a 5 metros. (Profesor nº1)

Ambos profesores están activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los chicos encuentren otras posibilidades de diversión como es el caso del Profesor nº2. Éste agrega:

Me pasa a veces, muy pocas veces, que hay chicos que juegan únicamente a una cosa, por ejemplo, en las colchonetas, y si lo repite mucho, ahí me pongo insistente para que hagan otras cosas, entonces a veces no se las saco, o a veces no se juega con materiales, porque quiero que

jueguen a otra cosa. Esto lo hago una vez por año, porque me siento mal al hacerlo, pero está bueno porque las clases subsiguientes, aunque haya material, hay algunos que descubrieron maneras de jugar o determinadas formas de jugar que ese día no quieren jugar con material.

Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria la participación de la figura adulta, se involucran y tratan de solucionarlo. También intentan generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa. El Profesor n°1 afirma:

Uno de los emergentes más grandes que yo vi a lo largo que trabajé es el problema de la participación en las clases de Educación Física y a medida que crecen es mayor la cuestión. Fundamentalmente lo que busco es lograr el interés por la actividad física o por el juego. Entonces, no me concentro mucho en los objetivos. Estoy convencidísimo de que si lográs la participación y la motivación, generás una disponibilidad motriz mucho mayor que si estás centrado en cumplir contenidos, por ejemplo.

Tanto el Profesor n°1 como el n°2 coinciden pararse en el séptimo nivel de participación según Hart (1993), el cual expresa que el docente sólo interviene facilitando el proceso, ya que el proyecto de clase es iniciado y dirigido por los chicos.

2.2. Propuestas de enseñanza

Entendemos que la propuesta de enseñanza es concebida, según el Taller de Diseño de Propuestas de Enseñanza del Profesorado de Nivel Primario del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005), como un proceso de creación y elaboración por medio del cual el docente traduce un propósito en una propuesta efectiva de trabajo. El diseño de la misma implica un proceso mental de anticipación y se trabaja sobre la representación de aquello que se busca promover que suceda. Es la forma concreta y práctica de cómo el niño alcanzará el objetivo de aprendizaje. Para conseguir este objetivo será necesario llevar a cabo tareas previamente discutidas y seleccionadas y de esta manera facilitar la enseñanza de un contenido. Es la actividad a través de la cual se abordarán los contenidos. La propuesta enseñanza en Educación Física, entre otras cosas, tiene que ver con los tipos de tareas y los tipos o formas de juego. A continuación, explicaremos de qué trata cada una de ellas.

2.2.1. Los tipos de propuestas de trabajo que utilizan los docentes innovadores (tareas)

Blázquez Sánchez (1982) afirma que la actividad motriz está compuesta por los siguientes factores:

- Los componentes del acto motor: son los aspectos sobre los que se estructura un movimiento, por ejemplo, coordinación, equilibrio, precisión.
- El medio: es el lugar donde se desarrolla la acción y se determina en gran medida los aspectos cualitativos del acto motor (medio acuático, gimnasio, bosque, etc.).
- Los objetos utilizados: son los materiales usados y pueden ser pelotas, sogas, aparatos, entre otros.
- Los canales de comunicación que se establecen: son las relaciones grupales que influyen en la forma en que se realiza cada respuesta motriz.

Sobre los factores anteriores, el profesor puede actuar e intervenir. Y la modificación de alguno de ellos va a determinar diferentes respuestas por parte del educando. Estos designan variables externas al niño y son insuficientes para analizar una situación pedagógica.

Sin embargo, existe un elemento fundamental que define de forma taxativa la relación del educando con el entorno: la consigna o instrucción. Este mensaje que el profesor proporciona al niño es en realidad el elemento que más caracteriza a la acción educativa. Es decir, que la intervención verbal del profesor en la acción pedagógica puede modificar el contexto didáctico. Lógicamente, además de la consigna, existen otros aspectos que influyen en una situación pedagógica, como ser la actitud del niño, sus motivaciones, sus capacidades, sus experiencias anteriores, etc. Podemos afirmar entonces que cualquier situación pedagógica viene caracterizada fundamentalmente por la relación “profesor-niño-tarea”, y que da como resultado la actividad motriz.

Reconocida la importancia de la consigna del profesor, nos parece necesario definir el concepto de “tarea”. Entendemos por tarea a la información proporcionada por el docente, la cual está constituida por los siguientes aspectos:

A. Preparación y acondicionamiento del medio: es el conjunto organizado de los objetos, materiales, instalaciones u otros aparatos que sirven de soporte a la actividad física.

B. Instrucciones para la utilización de este acondicionamiento: éstas definen las modalidades de interacción entre el educando y el medio, especificando:

- El material a utilizar por el profesor sobre el que quiere centrar la actividad.

- Los objetivos a perseguir, es decir, los fines hacia los que se conduce al niño y que constituyen la conducta final esperada de un aprendizaje o de la resolución de un problema.

- Las modalidades o formas de ejecución, o sea, las operaciones motrices a efectuar y las acciones a realizar para que de una forma progresiva o no, se consiga la conducta final.

Las instrucciones pueden ser más o menos definidas. Lo que determinará el tipo de tarea es el grado de precisión. En consecuencia, según se especifique o no el material, los objetivos y las modalidades de ejecución, obtendremos una clasificación de tareas pedagógicas:

- Tareas no definidas
- Tareas semi-definidas
- Tareas definidas

Las “tareas no definidas” se caracterizan por la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del niño y la no especificación de las operaciones o acciones a realizar. Esta clase de tareas constituyen la base de las “situaciones exploratorias” y las mismas se dividen en tres grupos diferentes:

1. Tareas no definidas del tipo I, aquí nada está definido. Los niños entran al salón, donde ha sido preparado y dispuesto material al azar; cada uno escoge libremente el material y la actividad que prefiere. La consigna es mínima y se trata únicamente de conducirlos a este tipo de situación. La labor fundamental del profesor es preparar el lugar y la disposición del material, previendo en cierta medida las posibles respuestas motrices. Finalizada la actividad, el profesor analiza lo ocurrido con vistas a la preparación del encuentro siguiente.

2. Tareas no definidas del tipo II: se especifica únicamente el acondicionamiento del medio, por ejemplo, “Elegí un aro y hace con él lo que quieras”. En este caso:

- El acondicionamiento está especificado (Aro).
- El objetivo de la acción no está especificado.
- Las operaciones a efectuar no están especificadas.

El profesor escoge un determinado material; y aunque conoce las posibilidades motrices que este material puede permitir, desconoce las respuestas de los niños.

3. Tareas no definidas del tipo III: el profesor prolonga la fase exploratoria introduciendo nuevas tareas o nuevo material, por ejemplo, “¿Qué más podemos hacer con las sogas?”, “¿De qué otra manera podemos picar la pelota?”.

En las “tareas semi-definidas” está definido el objetivo final a perseguir, pero no se indica la manera en que se puede lograr este objetivo. Este tipo de

tareas constituyen la base de lo que llamamos “situaciones problema” y podemos distinguir dos sub-tipos diferentes:

1. Tareas semi-definidas del tipo I: “Hay que atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo, usando todos los objetos que quieran”. Aquí:

- No se especifica la utilización del material, ya que forma parte de la solución a encontrar.

- El objetivo está especificado. (Atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo).

- Las operaciones no están especificadas.

El profesor centra su atención sobre el problema a resolver y la acción motriz, pues hay múltiples soluciones que observar.

2. Tareas semi-definidas del tipo II: el acondicionamiento del material está especificado, por ejemplo, “Hay que tratar de embocar la pelota en cualquiera de los aros”:

- El objetivo está especificado, (Embocar la pelota en el aro).

- Las operaciones no están especificadas.

Los **Cuentos Motores** señalados por Conde Caveda (2001), son una derivación de estas tareas semi-definidas, ya que el mismo es un cuento corto narrado por el docente cuyo hilo argumental es sencillo y nos remite a un escenario imaginario, donde los niños van representando e interpretando lo que va ocurriendo en el cuento llevándose a cabo diferentes tareas motrices, actividades y juegos asociados a la trama de dicho relato. Son cuentos que, al ser narrados y con música de fondo, propician una amplitud interesante de movimientos, juegos, simulaciones y dramatizaciones. Es por eso que se relacionan con las tareas semi-definidas: el docente narra la historia (se especifica el desafío) y los chicos intentan resolver ese desafío-problema con múltiples acciones motrices (ya que las operaciones no están especificadas). Estos cuentos motores permiten, además de gestualizar, la incorporación de materiales que tengan que ver con el argumento. Por ejemplo, en un cuento donde el protagonista fuera un niño que no se apartaba de su pelota, podríamos facilitar a los educandos unas cuantas pelotas para que las botaran. El cuento motor integra las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego, basando su esencia en el movimiento; de ahí que representa una herramienta pedagógica de gran valor en la medida que fomenta la exploración de las posibilidades motrices y creativas en nuestros niños. Según argumenta Conde Caveda (2001), el cuento motor se lo puede considerar un recurso didáctico de gran utilidad para la clase de Educación Física ya que se puede trabajar los contenidos propios del área a través del mismo, como por ejemplo, desarrolla los elementos psicomotores básicos (esquema corporal, lateralidad, estructuración espacial, temporal y ritmo) así como también la capacidad creativa del

niño haciéndole interpretar corporalmente lo que se está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas. Es por eso que el Profesor nº2 solía utilizar este tipo de propuesta de enseñanza en sus clases, pero sólo en nivel inicial, ya que este tipo de cuento jugado, por sus características, suele aparecer allí y no en los siguientes niveles. Dicho Profesor lo creía muy rico en cuando a aprendizaje motor y expresivo, y también estilaba a pensar la historia de los cuentos según días históricos.

El Profesor nº2 asegura:

Hoy en día, mucho no lo propongo, porque empecé a sentir y me hicieron empezar a sentir que estaba generando una especie de dependencia, era como una “clase de cuentos motores”, entonces por más que yo les dejara lugar a que propongan otras cosas a las que yo proponía, al ser juego motor, si no estaba yo para contarles la historia o armarles el hilo conductor de ese juego, como que les costaba jugar. Yo me tengo que poder correr a un costado y que los pibes puedan jugar y que en el barrio puedan jugar, y que se encuentren con el otro y puedan jugar. Entonces dejé de usarlos, aunque a veces hago algún cuento motor, con los que quieran jugar, valga esa aclaración.

Y, por último, siguiendo a Blázquez Sánchez, las “tareas definidas” se caracterizan fundamentalmente por especificar las operaciones a realizar, pues está determinada la acción motriz. En este tipo de tareas podemos distinguir dos sub-divisiones:

1. Tareas definidas del tipo I:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Minitramp)
- Objetivo a conseguir no especificado.
- Operaciones especificadas (Ej. Realizar saltos en extensión).

Estas tareas son típicas de la gimnasia y utilizan como estilo de enseñanza el mando directo, el cual se basa en la repetición de ejercicios que no suponen ningún problema motor al niño.

2. Tareas definidas del tipo II:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Aro y pelota de básquet)
- Objetivo especificado (Embocar la pelota en el aro de básquet).
- Modalidades de ejecución especificadas (Estilo: tiro en bandeja).

En la iniciación deportiva tradicional se utilizan principalmente este tipo de tareas.

Concluimos entonces que la tarea menos restringida es la “tarea no definida del tipo I”, ya que permite al niño una mayor posibilidad de elección y el grado de indeterminación del movimiento es total. Y en contraposición a la anterior,

la “tarea “definida del tipo II” es la más restringida, puesto que no es posible ninguna decisión autónoma.

Además, las “tareas no definidas y semi-definidas” pertenecen a la “pedagogía de la situación” en donde las “tareas no definidas” constituyen la base de las “situaciones exploratorias”, y las “tareas semi-definidas” tienen que ver con la pedagogía de las “situaciones problema” y ésta se relaciona con los Cuentos Motores ya que los mismos tratan de resolver motrizmente lo que el docente les está narrando. En cambio, las “tareas definidas” forman parte de la “pedagogía del modelo o pedagogía tradicional”.

Según el tipo de tareas, el docente toma una actitud diferente: en las “tareas no definidas”, la actitud es no directiva, en las “semi-definidas” es semi-directiva; y en las “definidas” es lógicamente directiva.

Los profesores entrevistados n°1 y n°2 utilizan el tipo de “tareas no definidas” descritas por Blázquez Sánchez (1982). Estas se caracterizan por la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del chico ni de las operaciones o acciones a realizar. La actitud del docente es no directiva. Esta clase de tareas constituyen la base de las situaciones exploratorias y permiten al educando una mayor posibilidad de elección y el grado de indeterminación del movimiento es total. Son las tareas menos restringidas.

- ¿Nunca propones algo en el inicio de la clase? - No, en el inicio no propongo nada. Los más grandes me dicen de jugar a algún deporte y lo hacemos, o los más chiquitos proponen juegos de persecución y los jugamos. (...) Puede ser que en ese momento hagamos alguna actividad grupal o algún juego, y después siempre la consigna es que ellos van y juegan a lo que quieren (...) No hay consigna de actividades que tengan que cumplir, en general hay consignas que tienen que ver con la condición en el espacio, o qué cuidados hay que tener, o cómo organizarnos y demás. (Profesor n°1)

Generalmente están acostumbrados a jugar a lo que quieren, o a lo que se pueda, según las normas de seguridad. (Profesor n°2)

El Profesor n°2 prefiere no llamarlas “tareas” a las que para él son “propuestas de juego”.

2.2.2. El juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores

En su libro, Rivero (2011) nos revela que se pueden determinar tres concepciones acerca de lo que es juego en Educación Física. Algunos docentes lo reconocen como un **contenido a enseñar** incluido en otros ejes temáticos,

como el deporte o la expresión corporal. Otros reconocen el valor del juego y el jugar, de modo que lo entienden como un posible **eje temático** de la Educación Física que permitiría enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Y, por último, el juego podría presentarse como medio para enseñar, es decir, como una propuesta didáctica utilizada por la disciplina para alcanzar los objetivos que se propone. Esta concepción identifica al juego como **estrategia metodológica**. Al ser entendido como un medio, el juego facilitaría la construcción del aprendizaje de algún contenido que se considera relevante en la formación de las personas.

Los Profesores n°1 y n°2 reconocen el valor del juego en la misma actividad de jugar, de modo que, entienden al juego como un eje temático de la Educación Física que permite enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega.

Rivero (2009, p. 1) afirma que:

La capacidad para reconocer situaciones emocionantes y la habilidad para sumarse a ella sin prejuicios, la habilidad de saber expresar socialmente la capacidad de emocionarse, la habilidad para expresar y contagiar sentimientos y emociones, el ajuste de la expresión de las sensaciones personales para beneficio del grupo, son algunas de las aristas del jugar que involucran al cuerpo y al movimiento con sentido y significado cultural y que podrían constituirse en objetivos a largo plazo de nuestra disciplina.

Por ejemplo, el Profesor n°2 comenta lo siguiente:

Me cuesta mucho hacer este tipo de clasificación, sería una clasificación posterior al juego, *-Che, en este juego, ¿Qué hubo?-*. En mi propuesta yo no pienso *-Hoy vamos a trabajar juegos de persecución-*. Por ahí, en primaria se me ocurre traer juegos tradicionales, por ejemplo, juegos de los pueblos originarios y ahí sí me pongo a pensar qué formas de juegos quiero enseñar, pero porque quiero enseñar *-juegos-* en ese momento en particular. Como en el resto de las clases no me interesa enseñar juegos, me interesa más que aprendan a jugar así que las clasificaciones ahí no entran (...). Si hablamos de Ivana Rivero estoy más del lado de Juego como eje temático.

Siguiendo esta concepción de juego, el Profesor n°1 expresa:

Mi intencionalidad pedagógica está puesta fundamentalmente en la

propuesta de Educación Física de clase en general, con el espacio, con los materiales, y en donde ellos verdaderamente puedan elegir. En particular, lo que hago naturalmente en la clase es estar activo todo el tiempo, como te decía, engancho a un pibe porque no quiere jugar, me meto en los conflictos cuando los hay e intento solucionarlos en ese momento charlando. O sea, mi intencionalidad pedagógica está en esa propuesta que creo yo que es la más importante. No creo que exista una actividad que le sirva al otro, yo creo que lo que le sirve es lo que tiene ganas de hacer.

Podemos señalar otros tipos de juegos o formas de jugar utilizadas por los docentes innovadores, como ser el **“Juego Popular”** expresado por Rivero (2011) o las **“Situaciones Lúdicas”** por Gómez Smyth (2014b).

El **Juego Popular**, según Rivero (2011), son juegos culturalmente elegidos que convocan a gran parte de la sociedad y que son transmitidos de generación en generación. Existe una intensión de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente reconocido. Para poder jugar un Juego Popular es necesario que el jugador conozca aquel suceso de la realidad sobre el cual se juega e inspira la emisión de señales, para luego despegar del sentido habitual de esos signos uno nuevo, paralelo a la realidad. Con respecto a las reglas, las mismas son acordadas por los jugadores de acuerdo a su diversión.

Rivero (2011) afirma que:

El juego popular se presenta como la forma avanzada del juego expresivo³ que le permite al jugador socializar sus expresiones, buscar aquellas

³ Los formadores reconocen como juego expresivo a aquella actividad individual en la que el jugador se esmera por sacar fuera de sí, por mostrar, exhibir, manifestar con su cuerpo, su forma de procesar el mundo, sus construcciones, sus ideas y pensamientos, sus emociones y sentimientos. Es un juego consigo mismo en el que el jugador es sujeto y objeto del juego, es jugador y juguete, expresa significados y en ellos se descubre. Aquí se reconocen tres objetivos posibles para la Educación física: estimular la capacidad expresiva de la subjetividad a través del cuerpo, el crear nuevos vínculos con objetos ya conocidos, y la interpretación de personajes de la vida social en que está inserto. De este modo, en la educación física el juego expresivo aparece solapado en el tratamiento de la expresión corporal en su fase más primitiva, y en la danza y el teatro en su fase compleja de socialización. En <http://www.efdeportes.com/efd131/el-juego-en-las-planificaciones-de-educacion-fisica.htm>.

construcciones corporales que le permitan expresar con precisión sus emociones para que otro jugador y/o espectador las reconozca y experimente con él, y se anime a hacer lo propio. Se trata de buscar cómplices de un mismo estado emotivo, de ayudar al otro a divertirse para hacerlo también él (Rivero, 2011, p. 63).

El juego popular persigue los siguientes objetivos:

- Aprender a jugar con otros.
- Reconocer elementos que pueden modificarse en el juego.
- Tomar decisiones mientras se juega para divertir y divertirse más.
- Tolerar y disfrutar de la incertidumbre e inestabilidad de jugar.

Este tipo de juegos se relacionan con las **Situaciones Lúdicas** propuestas por Gómez Smyth (2014b, p. 5), ya que las mismas son “instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los jugadores la construcción de variables que configuran las formas de juego y asumen jugarlas de un modo lúdico⁴”. Son situaciones que gracias a las acciones docentes se configuran como lúdicas, posibilitando el desarrollo de un modo de jugar contrahegemónico. Las Situaciones Lúdicas requieren ser inventadas y debatidas por los propios integrantes del grupo. Es decir que son los jugadores quienes

⁴ Gómez Smyth (2015) define que el jugar de un modo lúdico son aquellas acciones que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos. Existen jugadores que invitan o sorprenden a otros para iniciar la situación de juego, y otros que se incorporan a la propuesta. Para entender el modo lúdico de jugar es posible que niños y niñas demuestren con expresiones verbales o no verbales los siguientes indicios:

- No interesa el resultado, se juega sin competir.
- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige.
- Ausencia de discriminación y dominación.
- Gestos de alegría: risas – abrazos – gritos – exclamaciones.
- Permiso para explorar, descubrirse, experimentar, curiosarse sin temor a equivocarse.
- Confianza en que nada malo va a pasar (a uno mismo y demás jugadores).
- Micro acuerdos constantes (reiteradas negociaciones, incluso sobre las reglas).
- Aparición de la expresión “estoy jugando” “estamos jugando” “es un juego”.

Por su lado, el docente es quien propicia esta forma y modo de jugar, y no otro. No se considera un docente que enseña a través del juego, sino más bien un docente que enseña a jugar, a jugar de modo lúdico. Se convierte también en un jugador más asumiendo el rol de mediador entre los chicos cuando éstos proponen ciertas reglas o formas de juego.

establecen las normas y crean el reglamento del juego, no siendo ya un juego externo, sino que se lo apropian, pues fueron ellos quienes lo construyeron. En estos contextos aparecen discusiones, debates, relaciones de poder o dialógicas entre los jugadores en los cuales el docente debe saber y lograr acompañar e intervenir en estos procesos de construcción de Situaciones Lúdicas. Éste, toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático.

No todas las instancias de juego que se proponen en la clase de Educación Física son lúdicas. Es ésta la diferencia entre el Juego Popular y las Situaciones Lúdicas. Los primeros, al ser diagramados por los propios niños puede suceder que no sean instancias propiamente lúdicas, en cambio, en las segundas, gracias a las intervenciones y al rol del docente, se conforman como lúdicas. Y la semejanza entre ambas formas de jugar es que los niños son los protagonistas del armado del juego, son quienes debaten y acuerdan las reglas según su interés y diversión.

Las Situaciones Lúdicas son utilizadas por los Profesores n°1 y 2 e intentan, desde su accionar docente, desarrollar un modo de jugar contrahegemónico. Un ejemplo de este modo lúdico de jugar es el que propone el Profesor n°1 al intentar no poner énfasis en el resultado, es decir, jugar sin competir propiamente dicho:

Una cosa que sucede que capáz es importante saberla es que esa dispersión y esa diversidad de actividades que se dan en simultáneo, es importante no generarles una competencia intencionada, siempre existe una competencia, pero no hay intención de ganar o de no querer perder. Tratamos de no generar eso, y sin embargo juegan al fútbol, a las paletas, al vóley y pueden contar los puntos juntos.

Tanto el Profesor n°1 como el n°2, proponen al principio de la clase una ronda con sus alumnos donde se saludan, y comparten una pequeña charla en la cual expresan sus ganas de jugar a tal cosa o jugar con tal material y así construyen la clase. En estos contextos aparecen discusiones, debates, relaciones de poder o dialógicas entre los jugadores en los cuales el docente debe saber y lograr acompañar e intervenir en estos procesos de construcción de situaciones lúdicas.

En particular, lo que hago naturalmente en la clase es estar activo todo el tiempo, como te decía, engancho a un pibe porque no quiere jugar, me meto en los conflictos cuando los hay e intento solucionarlos en ese

momento charlando. (...) Hay grupos que discuten un poco a ver a qué van a jugar, y ahí es cuando yo me meto y trato de consensuar. A veces hay juegos que los repetimos muy seguido y entonces trato de que jueguen a otro juego o darle palabra a otro chico. (Profesor n°1)

A veces me pongo a charlar de las cosas que sucedieron en la clase, no con la intención de que sea una vuelta a la calma, sino con la intención de verdaderamente reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o de cosas que ví y me llamaron la atención, como ser si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó y preguntarle a que jugó hoy, o si no entendí los juegos que veía, preguntarles a todos a qué jugaron y que me expliquen, si aprendieron algo. (Profesor n°2)

Como pudimos observar, el docente toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático.

Concluye el Profesor n°2 expresando:

(...) Intento que jueguen de un modo lúdico y es difícil de conseguirlo. En mi clase se dan un montón de situaciones, que, en determinado momento, por un ratito quizá pueden ser lúdicas. La idea que yo tengo es generar un espacio donde se pueda construir y aprender a construir esas situaciones lúdicas.

Por último, mencionamos los **Juegos de Crianza**, que son un tipo de juego estudiado por el psicomotricista argentino Calmels (2004), y los mismos se refieren a las actividades lúdicas corporales que se comparten durante la crianza, principalmente al jugar del adulto con el niño. Éstos tienen estrecha relación con los denominados “juegos corporales” los cuales implican tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar, ya que las primeras relaciones lúdicas o pre-lúdicas son corporales y ponen al cuerpo en situación de manifestarse a través del juego.

Este “jugar juntos” y el hecho de compartir los juegos, introduce una práctica estimulante que entre otras cosas le permite al niño el acceso a la ficción, al “como si”. El jugar no nos es dado, no es algo innato, requiere de un aprendizaje que permanece inadvertido, justamente es el adulto el que introduce al niño en las prácticas de juego. Esta matriz lúdica constituida en el primer año de vida conforma un ámbito en el cual el niño accede a situaciones pre-lúdicas, un escalón previo al juego propiamente dicho que tiene en las acciones, gestos y actitudes lúdicas del adulto un modelo y referente del que hacer. El niño aprende de la predisposición al juego

Calmels (2004) hace una clasificación de estos juegos diferenciando los juegos de sostén, los juegos de ocultamiento y los juegos de persecución.

- *Juegos de sostén*: Son aquellos que se desarrollan en un espacio corpóreo, en, desde y sobre el cuerpo del adulto. Comprende todos aquellos juegos que tienen que ver con el sostener, mecer, girar, trepar, etc. Estos juegos tienen que ver con el contacto y a su vez con las separaciones. Son simulacros de vuelos o de caídas. Es en esta repetición del mismo juego donde se deja constancia del regreso sano y salvo en los brazos del cuerpo protector. La referencia táctil es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya. Llamamos juegos de sostén al rudimento lúdico-corporal, caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño, quien en un inicio se encuentra alzado en sus brazos. Estas actividades son importantes ya que ponen en juego el temor a caer, los miedos, la confianza y la seguridad que tiene el niño en el adulto que lo sostiene.

- *Juegos de ocultamiento*: Los juegos de ocultamiento se basan en que una o varias personas se escondan y otra deba descubrirlas o también se pueden incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos. El ocultamiento crea un distanciamiento entre los cuerpos, se extrema la capacidad de atención, ubicada principalmente en la visión y la escucha. Dentro de estos juegos incluimos el escondite, la escondida, el cuarto oscuro, entre otros. Durante estos, los cuerpos se distancian, se pierden de vista para luego volver a aparecer. A partir de ellos el niño puede elaborar la angustia del desprendimiento. Los juegos de ocultamiento plantean una pérdida momentánea del contacto visual que va acompañado de preguntas tales como ¿Dónde está el nene?, para luego reencontrarlo visualmente junto con un ¡acá está!

- *Juegos de persecución*: En estos juegos intervienen tres protagonistas: el perseguidor, un perseguido y un refugio. Ocurre cuando un adulto amenaza lúdicamente al niño con intención de agarrarlo, de apresararlo o de comerlo. Entre lo que se promete verbalmente y lo que sucede en la acción hay una diferencia notable. Aquí el lenguaje muestra su figuración, lo que se dice no es lo que se hace: el niño no es devorado ni atrapado por el adulto. En este caso, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable, este rol no puede protagonizarlo con éxito por una persona desconocida. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de perseguidor, le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre. En este tipo de juegos se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector, una diferenciación con el perseguidor y una indiferenciación con el refugio.

Con respecto a los juegos de crianza aseguramos que el Profesor n°2 utiliza estos tipos de juegos en sus clases.

Sí, los conozco y utilizo los tres. Con maternal, los juegos de sostén son los que más busco, los que más que se generen por una cuestión de construir el vínculo. Tengo la suerte de tener muchas colchonetas, y las tiro a todas en el piso y los agarro, los levanto, los pongo de una manera, de otra, los hago volar por el aire. Intento general el vínculo desde lo corpóreo. Y los de ocultamientos, solemos taparnos todos con una sábana gigante y después se tapan ellos y yo los busco y me voy corriendo, y por ahí alguno me persigue. Son los clásicos. Y no los busco, salen, y creo que trabajar en maternal y decir -Bueno, ahora vamos a tirar las pelotas para arriba- no sirve, estaría cada uno jugando como quiera.

A modo de conclusión

Los docentes de Educación Física que trabajan desde un modelo innovador, utilizan, en sus **propuestas de enseñanza**, el tipo de tareas no definidas, a las que nosotros llamaríamos “**propuestas de juego no definidas**”, ya que el concepto “tarea” alude a una consigna cerrada y obligatoria y, justamente esta propuesta es todo lo contrario. El docente toma una actitud no directiva y no especifica los objetivos a alcanzar. Tampoco le indica al educando cómo moverse ni qué material utilizar. Sino que es el propio chico quien prueba y elige a qué jugar, respetando las normas de seguridad que hay dentro de la clase. Estas propuestas de trabajo permiten al educando una mayor posibilidad de elección ya que el grado de indeterminación del movimiento es total y es por eso decimos que sus decisiones son autónomas.

Con respecto **al juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores**, éstos reconocen el valor del juego y el jugar, de modo que entienden al juego como un **eje temático** de la Educación Física que permite enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Es decir, les importa reconocer y desarrollar la habilidad de sus educandos para sumarse a la actividad sin prejuicio, o la habilidad para expresar y contagiar sentimientos y emociones para con el grupo. Éstos son algunos puntos del jugar que involucran a la motricidad con sentido y significado cultural y que podrían constituirse en objetivos a largo plazo de la Educación Física. Resulta más interesante que los educandos aprendan a jugar, en vez de que aprendan a jugar a determinados juegos heterónomos.

Las **Situaciones Lúdicas** son practicadas por algunos grupos y los profesores aspiran, desde su accionar docente, a desarrollar un modo de jugar

contrahegemónico, por ejemplo, intentan que no se haga énfasis en el resultado, sino jugar sin importar el mismo. Las Situaciones Lúdicas son inventadas y debatidas por los propios integrantes del grupo. Son los educandos quienes establecen las normas y crean el reglamento del juego, no siendo ya un juego externo, sino que se lo apropian, pues fueron ellos quienes lo construyeron. En estos contextos aparecen discusiones y debate entre los chicos en los cuales el docente toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático. Como pudimos observar, intentan que los educandos jueguen de cierto modo, es decir, lúdico. Nos parece interesante resaltar lo que menciona uno de los docentes entrevistados: que en su clase se dan un montón de situaciones, que, en determinado momento, por un ratito quizá pueden ser lúdicas. La idea es generar un espacio donde se pueda practicar y aprender a construir este tipo de situaciones.

También se hacen presentes los **Juegos Populares** que son aportados a la clase por los mismos chicos para jugarlos y convocan a gran parte del grupo. Se aprenden las reglas, los juegan y cuando es necesario, acuerdan nuevas para aumentar la diversión.

Los **Juegos de Crianza** son actividades lúdicas corporales compartidas por el adulto y por el niño y son utilizados por los docentes en nivel inicial o jardín maternal. Se dan juegos de sostén que tienen que con el contacto y a su vez con las separaciones. El docente juega con ellos a levantarlos, bajarlos. Son simulacros de vuelos o de caídas, en donde la repetición del mismo juego es en donde se deja constancia del regreso sano y salvo en los brazos del docente. Estas actividades son importantes ya que ponen en juego el temor a caer, los miedos, la confianza y la seguridad que tiene el niño en el adulto que lo sostiene. También aparecen juegos de ocultamiento con objetos, por ejemplo, con sábanas. El grupo de niños se suelen ocultar bajo una sábana gigante para esconderse del docente, o viceversa. Así mismo, se dan juegos de persecución, ya que a veces alguno de éstos se escapa de la sábana y comienza a correr para que el docente no lo atrape. En este caso, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable, y le garantiza que nada malo va a suceder y que puede aceptar la corrida y el atrape como una ficción.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS SEGÚN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

- Se utilizan “propuestas de juego no definidas”.
- Se reconoce el valor del juego y el jugar, de modo que los docentes entienden al juego como un eje temático de la Educación Física.

- Se suelen trabajar en nivel inicial y jardín maternal con los Juegos de Crianza en todas variantes: juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución.
 - Las Situaciones Lúdicas son practicadas por los grupos y los profesores aspiran, desde su accionar docente, a desarrollar un modo de jugar contrahegemónico, es decir, lúdico.
 - Se realizan Juegos Populares en los cuales las reglas son debatidas y acordadas por los chicos.
-

Con respecto a la **organización de la clase** entendemos que este tipo de profesores apuestan a un modelo innovador constructivista, es decir, los docentes dan un gran margen de libertad a los educandos para que interactúen con los objetos y los conceptos según sus necesidades e intereses; crean diferentes entornos de aprendizaje donde los mismos puedan explorar y jugar espontáneamente. La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día. No existe una estructura en sí, sino que la clase se va dando en fases.

En una primera fase, se produce el encuentro del grupo con el docente, en donde se saludan y participan de una pequeña charla, en la cual se comparten vivencias del día, se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar, se acuerdan cosas; en seguida los chicos van en busca de los materiales y se los invita a jugar y a la exploración motriz. Luego se desarrolla el juego y el jugar espontáneo. Aquí los educandos prueban a qué jugar y arman sus propios juegos, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente o sea necesario su mediación. Por ejemplo, en caso de que exista algún tipo de discusión que los chicos no puedan resolver, aparece la figura del adulto tratando de consensuar. O en las situaciones donde el chico no juega o viene jugando solo varias clases, el profesor también interviene invitándolo a jugar con el grupo o con él mismo, y luego invita a otros para que lo reemplacen, así puede salir del juego y dejarlos jugando solos. Una vez juntado todo el material, los chicos hablan sobre lo que han hecho, o sobre problemáticas que hayan surgido durante el juego. La idea es charlar con la intención de reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o qué cosas destacar (por ejemplo, si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó; o si hubo algún juego nuevo; o qué fue lo que más o menos les gustó jugar), es decir, verbalizar algo de lo que hicieron.

Podemos señalar una semejanza en que los profesores investigados finalizan las clases con un espacio dialógico en el cual llaman a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo y con el docente.

Los docentes innovadores aspiran a que los educandos logren una me-

la participación, buscando que los mismos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra. Que sean ellos los que prueben y elijan como, con qué y con quienes jugar. Los docentes acompañan y guían las propuestas de juego de los chicos; y se presentan activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los mismos encuentren otras posibilidades de diversión. Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria su participación, se involucran e intentan resolverlo. También pretenden generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS SEGÚN LAS PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN

- Se apuesta a un modelo innovador constructivista, en el cual no existe una estructura en sí, sino que la clase se va dando **en fases**. Al principio del encuentro se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se los invita a jugar y/o a la exploración corporal. Los educandos continúan con la construcción de situaciones de juego espontáneo o de reelaboración sobre las propuestas de enseñanza. Finalmente se abre un pequeño espacio dialógico en el cual se llama a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo y con el docente.

- La organización del grupo-clase es de **forma autónoma**, los chicos se agrupan por afinidad del material o del compañero, o según la situación de juego, es decir, según su interés.

- Los docentes innovadores aspiran a que los educandos logren una **metaparticipación**, buscando que los mismos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra.

- Los docentes **acompañan y guían** las propuestas de juego de los chicos; y se presentan activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los mismos encuentren otras posibilidades de diversión. Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria la su participación, se involucran e intentan resolverlo. También pretenden generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa.

Referencias Bibliográficas

- Blández Ángel, J. (1995). La utilización del material y del espacio en Educación Física: propuestas y recursos didácticos. Editorial Inde. Barcelona.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, XIX 74, 91-99.
- Blázquez Sánchez, D. y Sebastiani i Obrador, E. (2010). Enseñar por competencias en educación física. Editorial INDE.
- Cabrera Escalona, O. (2008). Los estilos dentro del calentamiento en las clases de Educación Física. *Revista efdeportes*, 122.
- Calmels, D. (2004). Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Buenos Aires: Biblos.
- Cidoncha Falcón, V. y Díaz Rivero, E. (2009). ¿Qué es el constructivismo?. *Revista efdeportes*, 133.
- Conde Caveda, J. L. (2001). Cuentos motores. Barcelona. Paidotribo.
- Contreras Jordán, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Editorial Inde. Barcelona.
- Cortés, N. y otros (1999). La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal, 39-87. Segovia.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004). Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Educación General Básica. Buenos Aires. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- DGCy E (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008). Segundo Ciclo. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*.

Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.

- Gómez Smyth, L. (2014). *Estilos docentes emancipadores en educación física*. Ficha de cátedra: Teorías del Currículum. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.

- Gómez Smyth, L. (2014b). La construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física del Nivel Inicial. III Congreso Patagónico "Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, debates y desafíos". Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche.

- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: Universidad de Flores.

- Hart, R. (1993) La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Ensayos Innocenti, 4, UNICEF.

- Ministerio de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Buenos Aires.

- Taller de Diseño de Propuestas de Enseñanza (2005). Profesorado de Nivel Primario. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Extraído desde http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/fd_taller_primario_web.pdf

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación Social de la Infancia Revista Iberoamericana de Educación, n° 26, 6-9.

- López Rodríguez, A. y González Maura, V. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. Revista efdeportes, 48.

- López Pastor, V. (coord.) y Otros. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. Revista efdeportes, 43.

- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz*. Juegos, deporte y sociedad. Paidotribo, Barcelona.

- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid.

- Rivero, I. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Noveduc. Buenos Aires.

CAPÍTULO 3

INTERVENCIONES ANTE EPISODIOS DE CONFLICTO DE LOS/AS DOCENTES DE EDUCACION FISICA

Lic. Iannone Anabella

En el análisis crítico de nuestra propia práctica, nos hemos cuestionado en numerosas ocasiones cómo resolver diferentes situaciones conflictivas que se generan en las clases y una vez efectuada la intervención nos preguntábamos si esa era la manera acertada de hacerlo entre las posibles y si existían otros modos de abordarlas. En el marco del trabajo de investigación titulado “Intervenciones ante episodios de conflicto de los docentes de educación física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora” nos hemos planteado dar respuesta a estos interrogantes gestados en la praxis desde la corriente pedagógica crítica. Para tal fin, hemos indagado a docentes que vienen desempeñando su tarea desde dicha perspectiva y desarrollando un accionar comprometido con una educación transformadora, sobre cómo ellos intervienen ante episodios de conflictos concebidos en sus clases, brindando reales testimonios a quienes estamos interesados en conocer y de esta forma enriquecer las propuestas pedagógicas y estrategias didácticas para el ejercicio de la tarea docente.

En este capítulo estamos interesados en compartir qué conceptualización sobre el conflicto intersubjetivo realizan los/as docentes críticos emancipadores, cómo intervienen ante los diferentes episodios conflictivos y la forma de resolución de los conflictos que se suscitan en sus clases. Para poder ahondar sobre estas cuestiones, desplegaremos un análisis minucioso sobre

la secuencia de resolución de conflictos intersubjetivos con intervención docente en la clase de educación física, caracterizando:

- las intervenciones docentes en la fase inicial del conflicto identificando sus implicancias en la configuración de los motivos que originan las situaciones conflictivas;
- las intervenciones docentes en la fase indagatoria del conflicto identificando sus implicancias en la construcción narrativa infantil;
- las intervenciones docentes en la fase resolutoria del conflicto identificando los tipos de resolución del conflicto.

Posteriormente, presentaremos los tipos de actuación identificados en las intervenciones docentes para la resolución de conflictos, destinados a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas. Del mismo modo, expondremos los criterios de justicia que están en la base de la intervención cuando se decide aplicar o proponer una norma, como también explicaremos cuáles son las orientaciones valorativas predominantes en la justificación (o pretensiones de validez) de normas que emplean los/as docentes cuando intervienen en la resolución de conflictos intersubjetivos.

3.1. Conceptualización del conflicto intersubjetivo

3.1.1. Construcción de reglas en la interacción entre niños/as y docentes

El desarrollo normativo es considerado por Gómez (2013) como producto del interjuego de múltiples procesos que acontecen en la praxis infantil. Para la indagación de estos procesos, la autora inspirada en la obra de Lev Vigotsky, diferencia tres momentos en el análisis de la experiencia normativa infantil. Estos son el momento *intra* que hace referencia al estudio de las estructuras y de los mecanismos subjetivos; el *inter*, referido a las relaciones cercanas de los sujetos mediadas por objetos; y el *trans*, al análisis de las estructuras normativas, social e históricamente producidas, que posibilitan y enmarcan la experiencia infantil.

Estos procesos incluyen la interacción directa entre el/la docente y los/as niños/as, que se comunican en tanto participantes de actividades culturalmente significativas. Es precisamente en el seno de las interacciones cotidianas en el ámbito escolar (momento *inter*) donde docentes y niños/as desarrollan las formas para transmitir, apropiarse y construir las reglas. Dichas formas de transmisión, elaboración y recreación, reeditan formatos de interacción (de sanción, de fundamentación, etc.) que se corresponden con procesos históricos de construcción social. De esta manera, el abordaje del plano *trans*

facilita la comprensión de los fenómenos de reproducción y producción socio-cultural y permite situar el sentido histórico de las intervenciones docentes que procuran regular el comportamiento infantil.

Pablo se expresa al respecto diciendo que “en la escuela los chicos construyen las reglas siempre vinculándose con el otro. Las normas las van construyendo con el vínculo que tienen con el par y con el docente, sea como sea ese vínculo ahí está la construcción de las normas y de cualquier otro aprendizaje”.

Raquel afirma: “es en la interacción entre docente y niños que se construyen las reglas, en esa circunstancia es cuando más se afianzan. Es en esa interacción que los niños incorporan la razón del por qué de la regla”.

Rogoff (1993) manifiesta que docentes y niños/as y niños/as entre sí se relacionan directamente en hechos cotidianos de las clases, en los cuales se comprometen con otras personas alcanzando acuerdos sobre las reglas en colaboración con otros/as.

En este aspecto Silvina dice que “las reglas se construyen desde un acuerdo. Primero es fundamental acordar las reglas de lo que tiene que ver con la clase con los chicos. Poder conversar acerca del por qué y que vayan entendiendo el sentido de las mismas”.

En relación al momento *trans*, Haste (en Gómez, 2013) menciona que existen distintos tipos de reglas construidas históricamente en el campo sociocultural a partir de las cuales se organiza la experiencia intra e interpersonal: “Al adquirir estas reglas, el niño aprende las bases para la interacción con otros, y el marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo” (p.10). Este marco sociohistórico posibilita y limita al mismo tiempo a docentes y niños/as, ya que restringe demarcando las fronteras para la apropiación y generación de reglas y sus justificaciones.

En relación a esta afirmación, los/as docentes entrevistados/as declaran que la construcción de reglas que realizan docentes y niños/as, es una construcción que está implícita, que ya está fundada, distinguiendo tipos de reglas universales o institucionales y reglas particulares que se establecen en las clases.

Franco alude que “las reglas particulares se construyen, por ejemplo, en la interacción de docentes y chicos en la escuela o más puntualmente en la clase de educación física. Los chicos pueden construir reglas para poner en práctica un determinado juego, o el docente puede transmitirle reglas

también. Pero me parece que las reglas universales o institucionales si hablamos de la escuela, ya están establecidas. Las reglas implícitas son reglas o normas sociales producidas en muchos casos históricamente y que son difíciles de cambiar, difíciles de romper. A veces lo que puede hacer uno en el rol de docente pensando en pos del grupo, es intentar modificar algunas de estas reglas que ya están establecidas para ir en conveniencia de lo que el grupo crea que es pertinente en un momento específico”.

Transformando las reglas que ya están establecidas institucional o históricamente, los/as docentes críticos atiende a las necesidades del grupo de alumnos/as, valorando el diálogo en la experiencia formadora de normas y otorgándole a los/as alumnos/as una participación activa en dicha experiencia. Estas cuestiones las manifiestan al decir:

“La manera que creo más adecuada para trabajar las reglas es con el diálogo, consensuando, tratando de ejemplificar en grupo, que cada uno ponga en palabras lo que cree que debe ser correcto. El proceso de construcción de normas es a través de las experiencias de diálogo que se puedan generar con el docente o en espacios de diálogo con los compañeros” (Pablo).

Silvina en relación a la forma que los/as alumnos/as realizan la experiencia de formación de normas en la clase de educación física indica que “hay un bagaje de conocimientos que viene con los chicos, acerca de las normas y de las pautas que tienen ellos como grupo, y por supuesto las que se establecen en la clase misma. La idea es ir construyendo las normas todos juntos”.

Los/as docentes críticos consideran que la construcción conjunta de las normas puede llevarse a cabo si el docente se posiciona en un lugar donde sugiere y no impone reglas llamando a la reflexión de las mismas.

“A veces los chicos no tienen la posibilidad de construir reglas, el docente les señala: esta es la regla, la tenés que respetar y la respetas porque yo que soy el docente digo que la respetes. Con una mirada más crítica, puedo decirte que en mis clases las reglas las construimos juntos y desde la reflexión. Creo que se construyen de manera conjunta, pero depende mucho de la posición que tome el docente” (Raquel).

“La posición que adopto yo como docente en la formación de normas es generar un espacio para poder dialogar y no el de imponer reglamentaciones o normativas. Abro el espacio para que los integrantes del grupo

se escuchen, de ahí van a salir las mejores ideas, las mejores formas de resolver los problemas, de implementar reglamentaciones y de proponer normas” (Franco).

Pablo declara “los/as niños/as también construyen las normas en intervenciones donde pueda aparecer el docente cuando se genera algún tipo de conflicto o disputa por cualquier cosa, por un material, un espacio, una regla en un juego o en una situación lúdica. Las diferentes experiencias que va teniendo el pibe con los compañeros y con el adulto al atravesar estos conflictos van generando, calculo yo, espacios de aprendizaje”.

“Las normas en las clases, surgen muchas veces a partir de un conflicto y de la intervención que uno como docente haga o de la interacción de docentes y alumnos y de los alumnos entre sí. Mi participación en esa experiencia es proponer un espacio de diálogo, hacerlos pensar, reflexionar, mediar entre ellos para esa construcción” (Silvina).

Podemos decir entonces que los/as docentes entrevistados/as conciben que la construcción de normas tiene lugar en un espacio de interacción que se genera entre el/la docente y los/as niños/as. La relación existente entre estos sujetos es asimétrica y está institucionalmente determinada, habilitando al docente a que en las clases desempeñe la función de autoridad. Según Gómez (2013) esta noción denominada “ligazón institucional”, posibilita que las intervenciones docentes estén destinadas a que los/as niños/as realicen acciones en conformidad con las normas existentes u omitan una determinada acción que es contraria a las mismas.

Los/as docentes críticos consultados/as consideran que la estructura normativa se construye a partir del diálogo y de la escucha entre compañeros y con el/la docente, conformando acuerdos y consensos entre las partes. Por lo tanto, desestiman la idea de la imposición de normas por parte del docente, promoviendo por el contrario, la participación activa y conjunta de los/as niños/as en la construcción de las mismas. Sin embargo, Gómez (2013) indica que las normas, presentadas por los/as docentes, aparecen para el/la niño/a también como instancias de restricción, de regulación social que portan definiciones de lo que es obligatorio hacer o no hacer. Es decir que más allá de que los/as docentes interrogados/as trabajen la construcción de normas en términos dialógicos y de manera conjunta con sus alumnos/as, esto no implica que todas las reglas o normas sean válidas y consensuales, sino que éstos/as a través de sus acciones y verbalizaciones marcarán las restricciones respecto a lo que está permitido hacer y lo que no en las clases.

3.1.2 Situaciones de conflicto intersubjetivo como zona de construcción

Es necesario discriminar que “el proyecto escolar no es un proyecto *de* los niños sino, en verdad, un proyecto *atribuido* a los niños pero *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta” (Perrenoud en Baquero y Terigi, 1996: 2). Aunque los/las docentes sientan plenamente legitimada la acción pedagógica sobre los/as niños/as y conciban su educación como un derecho, no debe olvidarse que tal legitimación y perspectiva están originadas en la cultura adulta. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que los/las docentes forjan su identidad. Esta relación docente- alumno/a es recíproca pero no simétrica. Esta asimetría constitutiva, manifiesta Baquero (1998), parece implicar un lugar heterónimo, dependiente, del sujeto de menor competencia. La asimetría de las relaciones pedagógicas en el contexto escolar no se detiene en las diferencias de conocimiento de los participantes sino también en el acceso a la regulación de las actividades, definición de las tareas, los pasos a seguir en su resolución, los criterios para evaluar la calidad de los logros, etc. Estos determinantes del dispositivo escolar limitan y significan de una manera particular los procesos de construcción de conocimiento. “Las posiciones relativas de docente y alumno están claramente prescriptas y reguladas por normativas y dinámicas de trabajo que suelen estar más allá de sus posibilidades de decisión” (Baquero, 1998: 133). Por este motivo es que la autonomía relativa que otorgue un docente a sus alumnos/as en la definición de una tarea no suele afectar a los determinantes, fijando al sujeto a un dispositivo de control de sus aprendizajes.

Del mismo modo los determinantes del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) limitan las interacciones, por la asimetría constitutiva antes mencionada. Teniendo presente este contexto, situamos la mirada en las interacciones pedagógicas implícitas en situaciones de conflicto cotidiano. Las “pedagogías implícitas” (Cazden, 1994, Moll, 1990, Baquero, 1996; citado en Baquero, 1998) son definidas como de corte espontáneo y remiten a procesos educativos que están destinados a la transmisión cultural a través de dispositivos de interacción pero no formalmente diseñados. Concentrarnos en este tipo de actividad escolar, nos permite el estudio de los procesos espontáneos que desarrollan docentes y alumnos/as en los episodios de conflicto en las clases de educación física. Es decir, como señala Gómez (2013), que en una interacción pedagógica donde el centro lo ocupa la resolución de una situación de conflicto intersubjetiva,

Se generan procesos de construcción de acuerdos, de formas de resolución de conflictos, de formas de valoración del cuerpo, de lo

que es justo, de lo que es deseable para unos y para otros, es decir, procesos de “negociación de significados” (Bruner, 1987; 1990 en Gómez, 2013), que pueden ser reproductores o resistentes e innovadores a las relaciones ya establecidas en la historia sociocultural e institucional (p.10).

Esta interacción educativa espontánea se consolida como una “zona de construcción” (Newman, Griffin y Cole, 1989), ya que la propia interacción pedagógica impulsaría el desarrollo de competencias en el sujeto. Elegimos el concepto de “zona de construcción” para pensar las situaciones intersubjetivas de conflicto. En estas situaciones docente-alumno/a o alumno/a-alumno/a, se involucran, establecen un terreno común de comprensión y entendimiento. La zona de construcción o la zona de desarrollo próximo como Vigotsky la denomina, media entre el pensamiento de dos personas.

“Hay una química en la zona de construcción que hace posible que una mente se apropie del pensamiento de otra y provoque nuevos significados. La mente que el alumno descubre en la zona de construcción del conocimiento puede ser la del profesor (...) o puede provenir de otros niños” (Newman, Griffin y Cole, 1989: 16).

Podemos decir entonces, que la interacción educativa espontánea en situaciones de conflicto intersubjetivo que tiene lugar en las clases de educación física se consolida como una “zona de construcción” (Newman, Griffin y Cole, 1989), ya que la interacción de docente y niños/as impulsa el desarrollo de competencias en los sujetos participantes, incluido el docente.

Los/as profesores/as entrevistados/as en la investigación coinciden al afirmar que la interacción pedagógica en una situación de conflicto intersubjetivo impulsa el desarrollo de competencias en el/la niño/a. En este sentido, uno de los docentes considera que los episodios conflictivos que se suscitan en las clases de educación física implican una resolución, y en la resolución de los conflictos siempre existen aprendizajes.

“Si existe un conflicto entre dos alumnos, o entre un alumno y un docente y vos provocás, generás un espacio de debate, un espacio de reflexión, la participación de agentes ajenos al problema que son parte del grupo, no deja de ser un aprendizaje. El hecho de convocar a la resolución de un conflicto distintas opiniones ya es un aprendizaje en sí” (Franco).

Las intervenciones que los/as docentes realicen en las situaciones de conflicto influyen y en algunos casos determinan las competencias y aprendizajes

que los/as niños/as construyen. Al respecto los/as profesores/as consultados/as mencionan que los/as niños/as en esas situaciones desarrollan la capacidad para resolver los conflictos de determinada manera y creen que en este punto tiene injerencia la intervención del docente.

“Cuando el docente interviene proponiendo espacios de diálogo, de reflexión, da lugar a que se puedan pensar otras formas de resolver el conflicto que no sean empujones, les hace ver a los chicos que se puede resolver los conflictos de otra manera. Que desde la reflexión, el diálogo y la escucha de los otros se pueden resolver los conflictos que surjan, y no desde la pelea, la lucha o la competencia” (Pablo).

Con la forma de intervenir que adoptan estos/as docentes o al no hacerlo, apuntan al desarrollo de la *autonomía* como valor fundamental en la resolución de situaciones de conflictos.

Pablo expresa “yo apunto a que la resolución de los conflictos se logre cada vez de manera más autónoma, y que a través del diálogo los compañeros puedan llegar a un consenso. Si yo intervengo y doy la solución a ese conflicto la otra competencia que se genera en el niño es que él no tiene que resolver el conflicto porque va a venir un adulto y lo va a resolver, va a imponer justicia o injusticia. Por eso digo que dependiendo la intervención que el docente haga o la no intervención del docente se pueden generar diferentes aprendizajes en los niños, desde el más autoritario hasta el más democrático”.

Por su parte Raquel cree que “una vez que los alumnos aprenden el ejercicio del diálogo y la reflexión en la resolución de conflictos, lo realizan solos, van proponiendo ellos diferentes formas de resolución, sin necesidad de intervención del adulto. A eso apunto con mi forma de intervenir”.

“Cuando vos trabajás algún contenido específico y planteas una situación problemática, uno busca que el alumno pueda explorar y a partir de esa exploración ver como resuelve el problema que se le plantea. En este caso sería una situación similar donde hay un conflicto entre dos partes, y al alumno se le está presentando un problema ¿Qué hace frente a ese problema? ¿Cómo lo puede resolver? En este caso que lo explore también, que vea y encuentre la forma de resolverlo” (Franco).

Gómez (2013) menciona que tanto los/as niños/as como los/as docentes al participar en una situación de conflicto intentan resolverla desde su nivel de desarrollo actual respecto al sistema normativo-valorativo que ha desarrollado cada uno. Los/as docentes al implicarse en estas situaciones, transforman su comprensión preparándose para futuras participaciones en episodios conflictivos relacionados. Es decir que los/as docentes a través del compromiso en dicha actividad, cambian y manejan una situación posterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. En relación a este aspecto, Pablo dice:

“Cada vez que intervengo cuando surge un conflicto es como que tengo que tomar una decisión sobre la manera en la que voy a intervenir, es difícil, le erro mucha veces. Sé que le erro y trato de modificarlo en la próxima intervención”.

Franco expresa: “Todos tenemos formas de resolución de conflictos que vienen establecidas y que quizás cuando lo ponemos en práctica o tratás de resolver ciertas cosas y lo sacás a la luz te das cuenta que no estás conforme con eso que tenías establecido. Está bueno ponerlo en juego para cambiarlo”.

Continúa diciendo que el promover el diálogo y la participación de los/as alumnos/as en la resolución de conflictos, le genera siempre un aprendizaje, en muchas ocasiones a partir de la ruptura de conceptos preestablecidos.

“A veces pienso que un determinado conflicto se tiene que resolver de una determinada forma, y cuando pones en juego el diálogo y el consenso, te empieza a caer la ficha de que en realidad hay un montón de otras formas de reglamentación y de resolución”.

Por su parte, al preguntarle a Raquel si la resolución de situaciones de conflicto son instancias de aprendizaje, nos cuenta que cuando les da la oportunidad de participación a los/as niños/as en ese contexto, se sorprende de las propuestas interesantes que realizan sus alumnos/as para dirimir el conflicto, aprendiendo ella de esas situaciones.

Podemos decir entonces que los/as docentes interrogados/as son concientes que los/as alumnos/as y docentes que participan e interactúan en situaciones de conflicto intersubjetivos, enseñan y aprenden al mismo tiempo. “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2002:25).

Estos/as docentes revisan y, si lo consideran necesario, modifican los modos de resolución de determinados conflictos que se presentan en sus clases. Al

respecto Pablo comenta que se otorga la posibilidad para trabajar con los conflictos que surgen en sus clases y con la resolución de los mismos sin medir el tiempo que le demande hacerlo. Las intervenciones que efectúa en esos episodios no las realiza con la idea de que se acabe el conflicto “bueno bueno listo...se acabó, dale andá a jugar” no es un discurso que utiliza para dar solución a los conflictos. Manifiesta que si se le presentan dudas sobre la manera en la que resolvió un conflicto, revisa su intervención en esos casos y modifica, convocando a los/as alumnos/as, lo que crea pertinente en ese momento.

En relación a esta cuestión, Silvina señala que la revisión de los modos de resolver los conflictos es constante en su práctica, dice al respecto que tiene encuentros asiduamente con el staff de profesores para rever las diferentes formas de intervenir en la resolución de los conflictos que surgen en las clases de educación física. Se cuestionan qué fue lo que originó el conflicto, cuál fue la intervención del docente, cómo lo resolvieron (docentes y/o alumnos/as) y qué actitud observan en el/la alumno/a después de la resolución. Agrega que la toma de decisiones en referencia al modo de intervención para resolver los diferentes conflictos que se generan se hace continuamente en las clases.

“No hay recetas en la forma de intervención para resolver conflictos, porque las características personales tanto de los grupos como de los chicos en particular, hacen que cualquier receta que vos tengas adquirida pueda fallar. Es difícil, pero hay que ponerle cintura para poder ver en qué casos actuar de determinada manera, no todos los conflictos se resuelven de la misma manera porque los chicos no son todos iguales”.

Los/as docentes declaran reflexionar sobre la manera en la que intervienen en los episodios de conflictos intersubjetivos destacando la importancia de generar un espacio de resolución que sea un *espacio de aprendizaje*. Pablo dice que al efectuar una intervención en un conflicto lo hace con la idea de que esos/as chicos/as aprendan a resolverlo de alguna determinada manera.

“Es eso lo que a veces me quedo pensando ¿mi intervención genero un aprendizaje, un espacio donde se pueda aprender? O nada... terminé con el conflicto de esa manera asimétrica y autoritaria en la que no quiero caer. Lo que me queda dando vueltas en la cabeza es si la manera en la que se desarrolló este episodio de resolución de conflicto, el pibe aprendió algo o no aprendió. La próxima vez que tenga otro conflicto ¿podrá resolverlo de la manera que yo intenté que aprenda a resolverlo o no?”.

Raquel comparte esta reflexión sobre el accionar en las situaciones conflictivas y añade que se interioriza acerca de lo que piensan y sienten los/as alumnos/as que tuvieron participación en el conflicto.

“Esos chicos quizás traen a las clases problemáticas personales y las manifiestan peleándose con un compañero. Trato de averiguar preguntándole a ellos y al grupo el porqué de su actitud, si les pasa algo. No me quedo solo con la resolución del conflicto, trato de ir más allá”.

Con estos testimonios, se evidencia la realización de una reflexión crítica permanente sobre la práctica docente, a través de la cual van evaluando su propia forma de actuar con los/as alumnos/as, buscando permanentemente la autosuperación personal y profesional. También acompañan a los/as niños/as en la construcción de sus aprendizajes de manera afectuosa.

Los/as docentes críticos/as consultados/as en esta investigación creen además que la interacción pedagógica en situaciones de conflicto no solo impulsa el desarrollo de competencias en el/la niño/a sino también en el/la adulto/a participante, aunque esa interacción, para algunos integrantes, no funcione como zona de construcción en ese momento (Gómez, 2013).

3.1.3 Situaciones de conflicto intersubjetivo: definición

Las situaciones de conflicto intersubjetivo son definidas por Murillo (2010, en Gómez 2013) como situaciones en la que los/as niños/as confrontan, disputan, reclaman por objetos o lugares sobre los que depositan intereses o deseos comunes. Al respecto, los/as docentes críticos, manifiestan que las situaciones conflictivas surgen cuando hay opiniones encontradas entre los/as alumnos/as y porque las partes tienen intereses distintos y contrapuestos lo que genera una disputa. Son episodios en los que dos intereses se oponen por diferentes cuestiones como ser, por ejemplo, al discutir por el lugar o turno en el juego, tener el mismo material, querer usar algún espacio en particular y en situaciones de juego donde los/as chicos/as tienen criterios disímiles sobre las reglas de juego.

La noción de conflicto remite a contextos en los cuales se percibe una interrupción, un obstáculo, una alteración en la secuencia de interacciones esperable o habitual en la clase (Gómez, 2013). Silvina comenta al respecto que los conflictos que surgen puntualmente en sus clases se originan porque los/as alumnos/as se encuentran con una limitación en las acciones que venían realizando, generando esta situación un conflicto con el otro, ya sea el otro el/la profesor/a o un/a compañero/a.

Los/as docentes consultados/as sostienen entonces que los/as niños/as actúan con la intención de cumplir sus propósitos, de satisfacer sus deseos y/o intereses. Al verse obstaculizada o interrumpida su acción por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito se origina el conflicto intersubjetivo. Durante esta situación, la acción del niño/a es significada por otro/s como permitida o prohibida, adquiriendo, además, esa acción una valoración moral (Gómez, 2013).

3.1.4 Determinantes históricos sociales

Como lo mencionamos con anterioridad, existen diferentes estructuras normativas social e históricamente producidas a partir de las cuales se organizan las relaciones cercanas entre docentes y niños/as. Este marco sociohistórico, como menciona Gómez (2013), posibilita y limita al mismo tiempo a estos individuos, ya que restringe demarcando las fronteras para la apropiación y generación de reglas, sus justificaciones, como así también la forma en la que se despliega la resolución de conflictos intersubjetivos en las clases de educación física.

Los/as docentes interrogados/as creen que existen *determinantes históricos sociales* respecto a las formas en que se resuelven los conflictos intersubjetivos en las clases, manifiestan al respecto:

Pablo: “Todos estamos determinados por el contexto sociohistórico...si influyen en mi práctica lo hacen de manera inconsciente”.

Franco: “Los determinantes históricos sociales existen y no sólo tienen que ver con lo que sucede en la clase de educación física, sino que también tiene que ver con la formación del docente de educación física. Para mí la forma de resolución de conflictos viene desde la formación troncal del profesor de educación física, que no ha cambiado o que no cambia al ritmo de lo que va cambiando la educación en general”.

Silvina: “Los determinantes existen, pero trato de que no influyan en mi práctica. Los profes tenemos una impronta muy fuerte ya que el inicio de la educación física es militarizada. Por esto hay pautas que uno tiene que ir transformando y reconstruyendo para resignificar el espacio”.

En relación a los determinantes históricos sociales que se evidencian en la resolución de conflictos intersubjetivos en las clases de educación física, Franco expresa que en la sociedad lo que está establecido es que el trasgresor a una

norma debe recibir una pena o castigo por lo que hizo. “Vos le sacaste el aro a tu compañero, te sentás y estás cinco minutos sin jugar”.

“Acá se notan los determinantes sociales, te vas a sentar, te vas al rincón, las famosas orejas de burro. Esto es resolver los conflictos aplicando castigos, el alumno se “porta mal”, transgrede una norma y recibe una pena. Es la forma de resolver los conflictos que está, para mí, hace muchos años instalada en las clases de educación física y que no comparto para nada, con la que no estoy de acuerdo y creo que hay que cambiar”.

Raquel comparte lo antes dicho al expresar que es muy común, en la escuela donde trabaja, observar a chicos/as parados/as fuera del salón de clases, ya que el/la docente resolvió el conflicto que se había generado sancionando al trasgresor excluyéndolo de la clase.

“Yo creo que de esa manera el chico no va a aprender a resolver conflictos ni a reflexionar sobre lo que pasó. Aplicando una sanción, cualquiera fuese, a un alumno este no va a aprender. En mis clases propongo un espacio de diálogo, conversamos sobre lo que sucedió y reflexionamos sobre eso para que la próxima vez que pase pueda resolver el conflicto de otra forma”.

De esta manera ratificamos que los/as profesores/as posicionados/as en una perspectiva crítica reconocen la existencia de determinantes históricos sociales en relación a las formas en que se resuelven los conflictos. A su parecer, estos determinantes provienen de los orígenes de la educación física, de la formación del docente de educación física en particular, como también de las diferentes estructuras normativas, social e históricamente producidas. Al manifestar el desacuerdo con respecto a estas cuestiones, plantean alternativas de cambio y transformación para resignificar el espacio de la clase.

3.2 Secuencia de resolución del conflicto intersubjetivo

La secuencia de acciones que integra el formato de resolución de conflicto con intervención docente en las clases de educación física que presentamos a continuación corresponde con la desarrollada por Gómez (2013).

3.2.1 Fase inicial del conflicto: Motivo del conflicto

Un conflicto se inicia cuando un sujeto realiza una acción que contradice los

intereses o deseos de otro/s o que es reconocida por otro/s como no válida de acuerdo a normas establecidas en el contexto. Esta acción es la que da inicio al conflicto, ya que invade interrumpiendo la secuencia de hechos que se venía llevando a cabo (Gómez, 2013). Al identificar una situación donde se ha originado un conflicto, los/as docentes consultados/as no intervienen de manera inmediata, sino que en un primer momento se quedan observando cómo se desarrollan los hechos. Pablo al respecto comenta que si observa una situación conflictiva, no interviene enseguida para brindarle la oportunidad a los/as chicos/as a que afronten el conflicto y que intenten resolverlo de manera autónoma.

Francisco opina que “hay veces que está bueno que los chicos resuelvan solos, hay veces que vos ves que el conflicto entre dos alumnos puede ir por un lugar que no necesita la intervención directa del docente, sino que el docente se hace a un lado y ésa es la mejor intervención que puede hacer, porque quizás los chicos terminan resolviendo el conflicto solos. Yo con mi intervención o no intervención apunto a que sean autónomos en la resolución”.

En el caso que el pedido de mediación por parte del docente sea solicitado por alguno/a de los/as protagonistas del conflicto, todos los profesores interrogados coinciden en afirmar que la intervención por parte de ellos es inmediata.

Los motivos que originan las situaciones conflictivas (Gómez, 2013) y los tipos de problemas de justicia (Pizzano, 2002) los expondremos a continuación para analizar las intervenciones que realizan los/as docentes críticos/as interrogados/as según sea el tipo de problema de justicia que está en juego cuando se suscita un conflicto intersubjetivo.

Tipos de problema de justicia implicados en los episodios de conflicto intersubjetivos

Los episodios de conflictos intersubjetivos pueden comprenderse como problemas de justicia. “Un problema de justicia debe entenderse como un conflicto en las interacciones dentro de un contexto regulado por distintas normas” (Pizzano, 2002, Pizzano y Gómez, 2003 y Gómez, 2005 en Gómez, 2013:27). Para clasificar los conflictos intersubjetivos en distintos tipos de problemas de justicia, tomamos en cuenta la categorización elaborada por Pizzano (2002). Distingue tres tipos de problemas de justicia, a saber:

Justicia distributiva: el autor, remitiéndose a Aristóteles, afirma que es la

justicia en el sentido de la igualdad. Y está restringida a aquellas acciones cuyo objeto sea la distribución o el intercambio de bienes.

Se incluye en este tipo de problema a aquellos conflictos intersubjetivos por la disposición, circulación y uso de objetos materiales (juguetes, útiles, alimentos, etc.) o inmateriales (turnos en un juego, tipos de tareas a realizar, etc.). Estos conflictos surgen por la falta de acuerdo con el criterio utilizado para fijar las proporciones de la distribución.

Justicia correctiva: Aristóteles afirma que se trata de una justicia represiva y reparadora que regula las relaciones entre las personas. Es la censura de aquello que no se debe hacer (aspecto represivo) y la propuesta reparatoria sobre lo realizado. Una característica distintiva es que los participantes del litigio buscan un juez que sea *mediador* (que ocupe el medio entre las partes).

Kohlberg (1984 en Gómez, 2013:29) define este tipo de problema de justicia sosteniendo que administra un principio correctivo en las transacciones que han sido desiguales o injustas y requieren restitución o compensación.

Por lo dicho anteriormente, circunscribimos este problema de justicia a los conflictos que se originan a partir de distinguir algún trasgresor a ciertas normas y que en el proceso de resolución interviene un *juez* (docente) como mediador. Se trata también de conflictos por la administración de sanciones que efectúa uno de los participantes en posición de juez o que desempeña "funciones de autoridad" (Ynoub, 2002 en Pizzano y Gómez, 2003:6). Se incluyen las secuencias de preguntas, acusaciones y defensas que forman parte del proceso de esclarecimiento de los hechos e identificación de los responsables y, muy especialmente, a las intervenciones destinadas a que los/as otros/as participantes adecuen su accionar a los mandatos y pedidos de la autoridad.

Justicia procedimental: se trata de conflictos por la elección, la validez o la correcta aplicación de procedimientos para resolver los conflictos analizados anteriormente (distributivos o correctivos). Es decir, "disputas que giran en torno a cómo solucionar los problemas; a la existencia o no de acuerdo sobre la convencionalidad de un procedimiento; a la insinceridad, simulación o incumplimiento del mismo por parte de los protagonistas; etc." (Pizzano Y Gómez, 2003:20).

Si bien estos tres tipos de problemas de justicia se distinguen claramente unos de otros, Gómez (2013) manifiesta que al analizar la praxis concreta de los episodios de conflicto, pueden distinguirse genuinos problemas de un tipo o distintos problemas de justicia integrados que se suceden y cobran predominancia alternativamente durante una secuencia de resolución del conflicto. Es decir, sucede en ocasiones que un conflicto se inicia con un

tipo de problema de justicia y luego vira hacia el establecimiento de otro tipo de problema de justicia.

Motivos que originan las situaciones conflictivas

Fueron desarrollados por Gómez (2013), estableciendo las siguientes categorías:

a- Transgresiones a principios ético-morales generales (derechos humanos, leyes internacionales y nacionales que refieran a normas ético-morales de la sociedad general).

b- Transgresiones a normas institucionales (normativa escolar, normas habituales de convivencia, reglamentos escolares, etc.).

c- Transgresiones a las pautas reguladoras de la actividad o diferencias en la aplicación o interpretación de las mismas (por ejemplo, en un juego reglado o en una actividad pautada por el docente).

d- Disputas por objetos (escolares, lúdicos, etc.).

e- Disputa por la aplicación de procedimientos (para realización de actividades, juegos, etc.)

Esta categorización ha sido definida teniendo en consideración los problemas de justicia que pueden estar en juego en un conflicto intersubjetivo. Así, los tres primeros motivos (transgresiones a distintos tipos de normas), se vinculan con los problemas de justicia correctivos; la disputa por objetos más bien se relaciona con la justicia distributiva y la disputa por procedimientos con problemas de justicia procedimental. Las categorías propuestas no son enteramente excluyentes y puede haber combinaciones entre ellas a la hora de determinar cuál ha sido el motivo inicial del conflicto.

Ahora bien, al presentarles un conflicto motivado por **transgresiones a principios ético-morales generales** (vinculado con los problemas de justicia correctivos), los/as docentes críticos concuerdan que en un conflicto originado por una agresión física o verbal realizan su intervención desde el mismo momento en el que detectaron el incidente agresivo. Silvina manifiesta en sus dichos que la agresión física tiene una intervención directa por parte de ella porque tiene que ver con la seguridad de sus alumnos/as, quienes saben que esta cuestión es prioritaria en la clase de educación física. “El profesor tiene que intervenir, ya sea para separar, para calmar a alguna persona y atender al otro”.

Pablo expresa que “cuando hay agresión física, digamos que hay algún riesgo en la integridad del alumno, mi primera intervención es evitarla, intervengo para que no suceda. No estoy interviniendo en el conflicto,

sino en la forma en la cual lo están resolviendo...y ahí no doy lugar al diálogo, si alguien le está pegando a otro lo freno poniendo un límite”.

Este profesor continúa su relato explicando que una vez iniciado el conflicto debido a una agresión física y luego de su mediación para evitarla, su intervención en ese momento si está orientada a abrir un espacio de diálogo para reflexionar sobre cómo se estaba resolviendo ese conflicto.

Franco avala esta opinión expresando que desde su parecer “lo mejor es poner los conflictos en juego, es decir no sancionar, tapar o dejar a un lado al nene que agrede, sino resolverlo en el grupo, tomar decisiones, dialogar y reflexionar sobre lo ocurrido con todo el grupo y resolverlo en conjunto para que sea una instancia de aprendizaje para todos”.

Luego se les ha enunciado conflictos motivados **por la disputa de un objeto y la disputa por procedimientos**, vinculados estos con los problemas de justicia distributivos y procedimentales respectivamente. En relación a estos conflictos que pueden surgir en la clase de educación física, los/as docentes entrevistados mencionan que al detectar que los/as niños/as participantes de la disputa no pueden resolver el conflicto en forma autónoma, intervienen abriendo un espacio para el diálogo, realizan una mediación entre los/as niños/as, orientándolos/as para que puedan llegar a un acuerdo y resolver de esta forma entre todos los conflictos.

“Yo no digo de resolver los conflictos hablando, abriendo a debate o reflexionando solamente desde lo discursivo, lo digo porque estoy convencido que es la forma en la que hay que transmitirles a los chicos que se resuelven los problemas. Entonces lo que uno busca es que ellos incorporen eso, esa forma de resolver los conflictos” (Franco).

“Les planteo cómo podemos resolver la situación de conflicto, les pregunto, por ejemplo ¿Cómo hacemos si quieren usar la pelota los dos? Y ahí ellos deciden usarla un rato cada uno, entonces les pregunto ¿quién la usa primero? Los dos la quieren usar primero ¿Cómo hacemos? Los voy orientando, mediando para que ellos puedan resolver ese conflicto” (Raquel).

Pablo añade que el modo de intervención que efectúa en estos casos depende del episodio conflictivo en particular y también de los/as protagonistas del mismo, tomando la decisión de cómo intervenir en el momento que se produce el conflicto intersubjetivo.

Podemos indicar entonces que los/as docentes críticos/as emancipadores/

as analizados/as en esta investigación al detectar una situación de conflicto intersubjetivo observan el episodio sin intervenir, propiciando la resolución de conflicto de manera autónoma por parte de los/as niños/as. Ahora bien, ante el pedido de mediación de alguno de los participantes del conflicto, estos/as docentes intervienen de manera inmediata.

Distinguimos que estos/as docentes asumen en su accionar formas distintas de intervención según sea el motivo que origina las situaciones de conflicto.

Si el conflicto se inicia por una agresión física o verbal (transgresiones a principios ético-morales generales), la intervención docente es inmediata y directa para resguardar la integridad del/los alumno/s. Luego de esta mediación que realizan para evitar que se continúe con la agresión, los/as docentes intervienen convocando a todo el grupo a un espacio de diálogo para reflexionar entre todos/as (docente, participantes y no participantes del conflicto) sobre lo ocurrido en ese episodio conflictivo para que sea una instancia de aprendizaje para todos/as.

Por otra parte, si el conflicto tiene génesis en la disputa por un objeto o la disputa por procedimientos, los/as profesores/as al observar que los/as alumnos/as no pueden resolverlo, intervienen como mediadores de la situación, proponiendo un espacio donde puedan los/as niños/as dialogar en busca de un acuerdo entre ellos/as.

3.2.2 Fase indagatoria: construcción narrativa

Como menciona Gómez (2013), es en esta fase que comienza el proceso propiamente dicho de resolución del conflicto con intervención del docente en función de autoridad. Si el conflicto no se resuelve rápidamente entre los/as niños/as, se suscita la intervención del adulto. Esta intervención puede surgir de modo espontáneo por parte del docente, por solicitud de los/as participantes del conflicto o de un tercero. Entonces, cuando el/la docente interviene, se inaugura esta fase del episodio denominada **reconstructiva o indagatoria** (Ynoub, 2001; 2002 en Gómez, 2013:24).

En esta fase de la secuencia de resolución de conflicto intersubjetivo, el/la docente, en función de autoridad, interviene para solicitar a los participantes del episodio la reconstrucción de los hechos acontecidos que motivaron al conflicto y también en algunos casos respecto a los procedimientos que llevaron a cabo los/as niños/as para intentar resolverlo. Pablo menciona que su intención al indagar es que los/as niños/as repiensen qué fue lo que ocurrió en esa situación de conflicto y cómo pretendieron resolverla. Por estos motivos solicita la reconstrucción de los hechos a través del diálogo entre los/as protagonistas y él. Franco hace referencia que la reconstrucción de lo sucedido

es un buen recurso ya que en algunos casos los/as niños/as pueden darse cuenta si cometieron algún error o si estaban equivocados/as en la disputa en la que participaron.

Silvina y Raquel añaden a lo dicho por sus colegas, que para intentar lograr una “narración verdadera” de lo que aconteció (Gómez, 2013), necesitan preguntarle a cada uno de los/as chicos/as partícipes del conflicto.

Los enunciados verbales o preguntas que emplean estos docentes para inaugurar esta fase son ¿Cuál es el problema? ¿Qué pasó? ¿Por qué pasó? Gómez (2013) señala que por intermedio de estos interrogantes los/as docentes tienen la finalidad de habilitar el despliegue del relato por parte de los/as protagonistas del conflicto.

Una vez que el/la docente en función de autoridad habilita la fase indagatoria para la resolución de conflictos con algunas de las preguntas anteriormente señaladas, continúa el despliegue de la fase. Gómez (2013) explica que este desarrollo puede ser de diferente forma:

- Puede no continuar el despliegue de la fase reconstructiva. Las posibles razones por lo que esto sucede son las siguientes:

i) Desde la perspectiva del niño/a: ninguno de los/as niños/as responde a las preguntas realizadas por el/la docente por: a) la no comprensión de lo que implica el formato indagatorio y/o la pregunta específica que hace el/la docente. En estos casos, se quedan quietos, mirando al docente, sin responder; o no logran prestar atención a la pregunta y continúan haciendo sus actividades; b) temor al castigo que la autoridad pueda impartir en la siguiente fase. Esto se evidencia en las clases donde el/la docente generalmente imparte sanciones como castigo para dar fin y resolución al conflicto.

ii) Desde la perspectiva del docente: Porque el/la docente no despliega el formato indagatorio de interacción. Es decir que el adulto en función de autoridad no realiza la fase indagatoria pues directamente juzga en función de lo observado. En este caso estaríamos ante un formato no democrático, existente en las relaciones sociales de nuestra sociedad.

- Puede desplegarse la fase solicitando la participación de todos los/as niños/as involucrados en el conflicto. El/la docente le va dando la palabra a cada uno/a, para que puedan realizar la narración de lo sucedido según su perspectiva. Reconocemos que éste es el formato de interacción más democrático, ya que posibilita la expresión y escucha de cada uno de los protagonistas del conflicto con la intención de que el relato de todas las partes involucradas permita o facilite la construcción de una unidad narrativa verosímil.

En estas intervenciones, los/as docentes realizan enunciados verbales que apuntan a reconstruir lo sucedido, indagando y permitiendo hablar a cada uno de los protagonistas. Algunas preguntas son abiertas y otras dirigidas, pero todas intentan reconstruir una versión verdadera de los hechos a partir

de la participación de todos/as.

- **Puede desplegarse solicitando la participación sólo de algún/os participante/s del conflicto.** En estos casos, las preguntas son directivas con orientación a: **a)** buscar responsables **b)** buscar la reconstrucción verosímil de los hechos; **c)** solicitar a los testigos de la situación que argumenten para esclarecer lo sucedido; **d)** solicitar que aporten saberes para contribuir a la resolución del conflicto.

Al consultarle a los/as entrevistados/as sobre cuál es la reacción de los niños y las niñas ante la indagación de lo ocurrido, nos comentan que sus alumnos/as están dispuestos/as a contar, a responder las preguntas que les realizan sobre lo acontecido y a participar del espacio de diálogo que se abre con la finalidad de resolver el conflicto entre todos/as. Pueden expresar qué fue lo que pasó y cómo se sienten ante esa situación sin ningún inconveniente.

“Yo en mis clases me manejo dialogando, escuchando que tienen para decir los chicos y que puedan escucharse entre ellos para poder reflexionar sobre lo que sucedió. Reaccionan de esa manera porque saben y conocen la forma en la que abordamos los conflictos cuando suceden” (Franco).

Pablo nos cuenta que, al ser considerado el espacio de diálogo muy común y natural en sus clases, los/as niños/as no se asombran al ser indagados/as, obteniendo respuesta de los/as mismos/as ante los interrogantes del docente.

“Los pibes se dan cuenta que soy sincero, que en mis clases tienen un espacio donde podemos reflexionar entre todos, que mi intención no es terminar con el conflicto de manera autoritaria sino realmente escucharlos. Se empiezan a dar cuenta que en realidad los conflictos los resolvemos entre todos”.

Los/as docentes críticos respetan la decisión de hablar o no hacerlo por parte de sus alumnos/as. Señalan que ante la indagación a veces contestan y otras no, en este último caso consideran que no hay que hostigarlos para que respondan, sino que les dan la oportunidad de conversar en otro momento cuando sientan la necesidad de hacerlo.

Las intervenciones que realizan los/as docentes en esta fase apuntan a reconstruir lo sucedido, indagando y permitiendo hablar a cada uno de los protagonistas. De esta manera lo declaran los/as docentes interpelados/as considerando muy importante la expresión y escucha de cada uno de los/as participantes del conflicto en el espacio de diálogo que se abre para tal fin.

En ocasiones cuando el conflicto no puede ser resuelto junto con los/as

protagonistas, convocan al resto del alumnado a un espacio de diálogo grupal para encontrar la solución al mismo, considerando que la intervención de pares ayuda en la resolución de los conflictos.

Pablo declara que “cuando un conflicto no lo podemos resolver junto con los protagonistas y me acuerdo que es un conflicto que se repite en las clases, los llamo a todos y nos ponemos a hablar entre todos de que fue lo que pasó. No como sanción al transgresor (al que le sacó la pelota a otro por ejemplo). No es que digo “Lara le sacó la pelota a Pablo ¿les parece bien? ¿Está bien que Lara le saque la pelota?” no lo expongo delante del resto del grupo. Les pregunto ¿qué pasa cuando un chico le saca la pelota a otro? Lo pongo en común cuando veo que un conflicto no se puede resolver”.

A través de este modo de intervenir, los/as profesores/as críticos reflejan que, al convocar al grupo para conversar sobre lo sucedido en determinado conflicto, no exponen al trasgresor delante de los/as compañeros/as quedando este en evidencia, sino que dialogan para poder resolver entre todos la situación conflictiva.

Franco opina que poder plantear los conflictos que surgen en las clases a todo el grupo es la clave para la resolución de los conflictos.

“Exponer, al final de la clase, por ejemplo, un conflicto determinado y preguntarles ¿Cómo creen ustedes que se puede resolver? Y a partir de ahí escuchar al grupo, escuchar todas las voces, de los que participaron del conflicto y de los que no para de esta manera poder resolver los conflictos”.

Por lo expuesto, podemos afirmar que los/as docentes críticos consultados/as en esta investigación proponen un **formato de interacción democrático** ya que solicitan la participación de todos/as los/as niños/as involucrados/as en el conflicto, dándole la palabra a cada uno/a para que puedan realizar, según su perspectiva, la narración de lo sucedido. Los/as niños/as al reconocer este formato de interacción que plantea su docente se disponen a participar respondiendo las preguntas formuladas por él/ella sobre lo ocurrido, tomando el espacio de diálogo como un espacio que constantemente es promovido por el/la docente en las clases, para llegar luego de la narración de lo sucedido a la resolución del conflicto intersubjetivo.

3.2.3 Fase resolutoria: tipo de resolución de conflicto

Luego de los procesos narrativos descriptos con anterioridad, se inaugura la tercera fase llamada **resolutoria o conclusional** (Ynoub, 2001 en Gómez, 2013: 25). Puede sintetizarse en la resolución del conflicto como correlato de las decisiones adoptadas por el/la docente. Para juzgar, este/a considera los relatos construidos en la fase anterior. “A partir de su análisis determina si hubo transgresiones o no, acepta o rechaza los reclamos, analiza la intencionalidad y las consecuencias de las acciones, ordena conciliaciones, sugiere cursos de resolución, sanciona e impone castigos, etc.” (Gómez 2013: 25). El/la docente enuncia su conclusión respecto a qué fue lo que sucedió y cuál sería la forma válida de resolver y concluir el conflicto. Esta narrativa produce un efecto de clausura que ressignifica como válidas o inválidas, las acciones realizadas de hecho y las relatadas por los/as niños/as, otorgando una nueva significación al estado de cosas.

Los tipos de resolución de conflicto, son caracterizados por Gómez (2013) distinguiendo categorías, que han sido producto de la revisión de las propuestas por Ynoub (2001), estas son:

a. Desistimiento: el proponente (demandante), el oponente (demandado) o ambos protagonistas abandonan su posición en el conflicto.

b. Conciliación: el conflicto se extingue por acuerdo sin efectuar transacciones. La autora distingue los siguientes modos de conciliación:

- Conciliación con intervención docente:
- *Conciliación ordenada por el docente*

En este tipo de propuestas de resolución, prima la intención del docente de que los/as niños/as dejen de litigar: i) para poder continuar con la actividad en desarrollo: el/la docente no se interesa por ayudar a resolver el problema en sí, sino que le exige a los/as alumnos/as que realicen una conciliación para poder continuar con la actividad propia de la clase; ii) porque ese comportamiento no es admisible en la clase. El/la docente sanciona como prohibida la acción de los/as niños/as, pero además de exigir la caducidad de la situación, exige una conciliación a fin de que dejen de litigar.

- *Conciliación por mediación docente propositiva*

Al igual que el tipo anterior, hay intervención docente para lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. Pero en este caso existe una diferencia en el modo de intervenir ya que la mediación verbal propone una forma de conciliación, no la ordena. De esta manera, la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación.

- Conciliación voluntaria entre pares

En las clases en las que predomina la intervención del docente como mediador para proponer conciliaciones, luego de un tiempo los/as niños/as comienzan a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo.

La conciliación implica, en cierta medida, el abandono de las posiciones de ambos protagonistas. Los/as protagonistas o el/la docente manifiestan su voluntad de acordar y concluir con el conflicto. En cambio, el desistimiento incluye la caducidad: el conflicto se diluye por paso del tiempo y sin actuación protagónica de los/as participantes.

c. Transacción: la resolución implica alguna forma de intercambio entre los protagonistas; se hacen concesiones mutuas; cada uno cede algo. Gómez (2013) diferencia los siguientes modos de transacción, a saber:

- Transacción con intervención docente
- *Transacción ordenada por el docente*

La transacción es absolutamente ordenada por el/la docente, los/as alumnos/as la acatan, pero no tienen ninguna participación en la construcción del acuerdo de transacción. Es decir que en este tipo de transacción los/as alumnos/as aceptan la orden del docente cediendo su posición para que se resuelva el conflicto.

- *Transacción por mediación propositiva del docente*

En este caso la intervención docente implica más bien una propuesta de transacción en vez de una orden. Dicha propuesta es en tono interrogativo y no imperativo como en la intervención explicada con anterioridad.

- Transacción voluntaria entre pares

La transacción es voluntaria entre los/as niños/as, pero la logran por mediación del docente, quien no ordena el modo de realizar la transacción, pero interviene de modo que los/as niños/as puedan lograrlo. Este tipo de resolución es compleja ya que implica no sólo tener en cuenta la perspectiva de todos los involucrados en el conflicto, sino que además por lo menos uno/a de los/as protagonistas debe aceptar ceder en algo.

d. Sanción: la resolución es consecuencia de la intervención de un participante con función de autoridad y puede implicar alguna pena.

Gómez (2010) hace referencia a que la intervención docente sancionadora está siempre sostenida en la asimetría establecida por la situación institucional (docente en función de autoridad institucional y alumno/a), puesto que, investido de la autoridad institucional, el/la docente determina la sanción. Es decir, la sanción es un aspecto de la relación de autoridad, relación que no puede abstraerse del contexto o ámbito de validez del que se desprende, en nuestro caso la institución escolar y la relación de autoridad es entre docente y alumnos/as.

“La sanción es una prescripción de la autoridad cuando ha juzgado que una conducta es penalizable, es decir cuando se ha evaluado que el comportamiento ha sido violatorio de una norma” (p.5). Por ello siempre quien determina la sanción, debe ser un sujeto en función de autoridad que conozca el sistema de reglas a nivel institucional e histórico-social.

El comienzo de esta intervención docente se caracteriza siempre por distinguir al transgresor y poner de manifiesto que su conducta ha causado una ruptura del lazo social; pero la forma de finalización de la misma puede variar.

Expondremos a continuación una categorización y caracterización de los distintos modos de sanción que actualizan los/as docentes en función de autoridad, cuando el conflicto se resuelve por esa vía. Dicha categorización ha sido confeccionada por Piaget y reelaborada por Gómez (2010).

Modos de sanción	Categorías
<p>a) Aplicación de castigos Estas intervenciones docentes para resolver conflictos intersubjetivos, pueden ser realizadas con distintos grados de intervención discursiva y motriz:</p> <ul style="list-style-type: none"> i- Puede ejecutar la sanción directamente, sin enunciarla; ii- puede enunciar la sanción a modo de amenaza (anticipa verbalmente el castigo que podría tener por realizar cierta acción); iii- puede enunciar y ejecutar la sanción simultáneamente. 	<p>a.i) Aplicación de castigo con fines puramente expiatorios: la intención es la de provocar sufrimiento (emocional y/o físico) en el transgresor. La pena es arbitraria (no hay relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado) y elegida por la autoridad. Supone el uso de la coerción, acompañando la censura con un castigo doloroso, pues se considera que es la asociación que el transgresor haga entre el acto realizado y el dolor padecido lo que lo reconducirá a la obediencia o a la no reincidencia de actos prohibidos por la norma. Si bien este modo de castigo está prohibido en la institución escolar argentina, se pueden encontrar en las clases castigos expiatorios físicos como zamarreos y tomar fuertemente del brazo al niño/a. De todas maneras, son más comunes los castigos expiatorios, como hacerle hacer al niño/a acciones que sean padecientes, que los castigos expiatorios físicos antes mencionados.</p> <p>a.ii) Exclusión momentánea o definitiva del grupo social: esta sanción supone un modo de apartar al transgresor de su ámbito de pertenencia. Este castigo tiene un aspecto expiatorio, ya que la intención es que el sancionado padezca el aislamiento o la reclusión y a su vez tiene un</p>

	<p>aspecto de reciprocidad, ya que se espera que quien ha roto el lazo social sufra recíprocamente sintiendo lo que implica quedar fuera del grupo social. Los modos de aislamiento son diversos y pueden ir desde obligar al transgresor a mantenerse sentado en algún lugar apartado pero del mismo espacio de clase, hasta ser expulsados del espacio de la clase (aula ajena o dirección de la escuela).</p> <p>a.iii) Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción: con la intención de que el transgresor adecue su comportamiento a las normas en próximas situaciones, se le hace padecer las consecuencias desencadenadas por su accionar transgresor.</p> <p>a.iv) Privar al culpable de la cosa que ha abusado: la autoridad decide que quien ha realizado una transgresión en relación al modo de uso de los objetos (materiales o simbólicos), debe padecer la imposibilidad de gozar de su uso.</p> <p>a.v) Hacer al culpable lo que le ha hecho a otro: la autoridad decide que el transgresor padezca lo mismo que le ha hecho padecer a otro en idénticas proporciones.</p>
<p>b) Censura verbal del acto El docente mediante la palabra distingue al trasgresor poniendo de manifiesto que su conducta causó la ruptura del lazo social, ya que la acción realizada por el/la niño/a es violatoria de alguna norma existente. La sanción cumple la función de señalar que el acto es inadecuado o está prohibido, es decir se sanciona el acto como</p>	<p>b.i) Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social: en este tipo de intervenciones, el/la docente en función de autoridad, actualiza las normas que el/la niño/a ha transgredido, mostrándole que esa transgresión atenta contra la convivencia en ese grupo social.</p> <p>b.ii) Explicación del alcance de los actos para que el/la niño/a comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as: a continuación de la censura del acto, el/la docente enuncia las consecuencias posibles de su acción. El sentido de esta intervención es el de reencausar la acción de modo adecuado a los valores morales que se sustentan en la clase.</p>

ilícito. “La sanción está orientada a persuadir al trasgresor a interrumpir su accionar, a reencausar el comportamiento, a evitar la reincidencia o a evitar ciertas consecuencias de la acción” (Gómez, 2010:16). Esta sanción no tiene carácter expiatorio, por lo cual no se imponen castigos y está orientada a la recomposición del lazo social, teniendo como función principal actualizar una norma. En las modalidades enunciativas presentadas, además de censurar el acto, el/la docente agrega algún tipo de explicación respecto a dicha censura. En este tipo de intervenciones se comunica un fundamento o razón de ser de la censura. La importancia de este tipo de intervención docente es que apunta a la toma de conciencia no sólo de que el acto realizado está prohibido y debe censurarse, sino también de cuál es la justificación legítima de la necesidad jurídico-social de dicha censura.

Entre las consecuencias de la acción que los/las docentes mencionan como fundamento para sancionar, la autora enumera las siguientes: peligro de lastimarse y/o lastimar a alguien con algún objeto; riesgo de dañar el cuerpo propio y/o de otro debido a la realización de alguna acción corporal; posibilidad de hacer sufrir emocionalmente a otro (por burlas, por caracterizaciones despectivas, por aislamiento); riesgo de romper o destruir el material; riesgo de desarmar o destruir lo construido por sí mismo y/o por otro; imposibilitar la continuidad del juego propio y/o de otro/s.

b.iii) 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:

en este tipo de intervención lo interesante es que el enunciado del docente anticipa un modo posible y legítimo de acción, brindando a los/as niños/as modelos o imágenes de sí mismos de cómo podrían actuar.

b.iv) Pedido de evitación de nuevas transgresiones: además de censurar el acto realizado, se le solicita al niño/a que evite reiterar la transgresión en futuras situaciones. Con este tipo de intervenciones, el/la docente genera una imagen del niño/a en tanto sujeto capaz de realizar acciones conforme a las normas.

b.v) Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores: el/la docente realiza una intervención verbal dirigida al grupo a fin de persuadirlos de que deben respetar las reglas propuestas por él. Esta intervención persigue el fin de evitar que otros/as niños/as hagan lo mismo que el/la niño/a que transgredió las reglas. El/la docente formula que los/as niños/as trasgresores/as reciben algún tipo de sanción y de esta manera establece una forma de amedrentar a posibles trasgresores.

c) Censura del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones alternativas adecuadas a las normas.

La exhortación es una intervención verbal que desempeña la función de solicitar a los/as niños/as que adecuen su accionar a lo establecido por las normas (pautas del juego, normas éticas, normas institucionales, etc.).

La función principal de este tipo de intervención docente es solicitar u ordenar el cumplimiento de una regla preestablecida.

Luego de la censura del acto, los/as docentes pueden exhortar con tres tipos de enunciados distintos:

- i)** Exigir la adecuación del accionar a la norma que fue transgredida;
- ii)** solicitar la realización de acciones reparatorias o compensatorias del daño cometido y
- iii)** proponer la realización de acciones nuevas, alternativas al comportamiento trasgresor y sublimatorias (socialmente aceptadas).

Gómez (2013) asegura la existencia de un alto predominio de los modos de sanción que aplican castigos. “Estos modos de acción educativa se sustentan en una concepción del niño/a como un sujeto jurídico (análogo al sujeto adulto): el/la docente distingue al niño/a como transgresor/a y lo/a significa como responsable intencional de sus actos” (Gómez, 2013:115). Los/as docentes que utilizan estos modos de resolución de conflictos, tienen la dificultad de realizar un análisis crítico al respecto, reproduciendo con su modo de actuar las condiciones que sostienen una sociedad altamente punitiva.

Coincidimos con Gómez (2013) al considerar que desde una posición crítica a esta realidad, el/la docente que en las prácticas educativas no impone castigos, sustenta su intervención en fundamentos pedagógicos no punitivos. Es una tarea docente fundamental facilitar la inscripción psíquica de las normas, valores, ya que no comprometerse con el desarrollo jurídico y moral de un/a niño/a atentaría contra sus posibilidades de inclusión social. Es decir, facilitar su inscripción como sujeto social capaz de regular su comportamiento y el de los demás normativamente. Creemos que esta tarea el/la docente puede llevarla a cabo sin la necesidad de agregar castigos a su intervención, para que de esta manera el/la niño/a no vivencie que la autoridad elige impartirle sufrimiento como forma de educación.

Son coherentes con este modo de pensar al niño/a, los modos de sanción que proponen *la censura verbal, la explicación de la censura y la exhortación a modos adecuados o reparatorios de los actos*, ya que estas formas de intervención docente permiten crear vías para la sublimación. Con estas intervenciones docentes, afirma y concordamos con Gómez (2013), “se le ofrece al niño/a una imagen de sí como alguien con posibilidades de aprender las formas socialmente adecuadas de actuar y/o de compensar el daño realizado. Esto es muy distinto a ofrecer al niño/a la imagen de que es un/a transgresor/a que merece ser castigado/a” (p.116). Además, específicamente, en aquellas intervenciones en las que se agrega explicación de la censura, se facilita la comprensión del sentido social de las normas: que el/la docente de cuenta del fundamento de las normas y de la censura de ciertas acciones, promueve la comprensión de que éstas se constituyen por acuerdos sociales, que son discutibles y que pueden modificarse.

Ahora bien, el tipo de resolución de conflictos que los/as docentes analizados/as con su intervención tratan de promover es **la conciliación por mediación docente propositiva**. El modo de intervenir de estos/as docentes es a través de una mediación verbal que apunta a lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. La mediación verbal realizada no ordena un acuerdo a fin de que dejen de litigar (*conciliación ordenada por el docente*), sino que propone una forma de conciliación entre las partes. De esta manera, la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación.

“A veces en mis clases los chicos llegan a un acuerdo entre las partes, intento mediar para ese acuerdo, pero lo hago para generar el aprendizaje de lograr ese acuerdo. No es que medío para que se pongan de acuerdo. Es decir, es mi intención que se pongan de acuerdo pero para que en un futuro lo hagan de manera autónoma. No es que ordeno el acuerdo, no digo “bueno vos te pones de acuerdo con él, y hasta que no se pongan de acuerdo no juegan más” (Pablo).

Los/as docentes críticos plantean que no resuelven ellos los conflictos que surgen en sus clases, sino que convocan a los participantes del conflicto a dialogar para ver cómo pueden resolverlo. Proponen un espacio de diálogo para que los/as niños/as puedan consensuar la resolución del conflicto de acuerdo a sus intereses. Es decir que no imponen la forma de resolución del conflicto, sino que realizan una mediación para que los/as niños/as puedan lograr un acuerdo que disuelva el conflicto, otorgándole cada vez más autonomía.

Silvina comenta: “si intervengo en el conflicto es como mediadora para que puedan ponerse de acuerdo. Si alguna de las partes cede, no me gusta que lo haga para que se termine la discusión y se resuelva el conflicto. En ese caso les propongo que conversen para llegar a un acuerdo, la idea es que se entiendan”.

Estos/as docentes no comparten entonces la idea de que la forma de resolución de situaciones conflictivas sea ordenada por el/la docente (*conciliación ordenada por el docente*), siendo los/as alumnos/as espectadores que acatan dicha orden y no protagonistas en la construcción del acuerdo de conciliación.

“A veces los chicos se sorprenden cuando uno les pregunta, cuando los llama a dialogar para reflexionar y resolver un conflicto, porque están acostumbrados a que les digan que las cosas son de determinada manera y punto, no se discute. Yo propongo un clima de diálogo donde se pueda consensuar, busco el consenso entre los alumnos y entre ellos y yo” (Silvina).

Luego de recabar información por intermedio de los testimonios, enunciamos que al predominar en las clases de educación física la intervención de estos/as docentes como mediadores/as para proponer conciliaciones, impulsan a que luego de un tiempo los/as niños/as comiencen a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo, es decir **conciliación voluntaria entre pares**. Puntualmente sobre esta cuestión, Raquel comenta:

“Más de una vez veo que surge un conflicto y se ponen a charlar enseñada y lo pueden resolver solos, es súper placentero cuando ocurre, cuando ves que están resolviendo un conflicto de determinada manera porque anteriormente conversamos sobre eso. Toda resolución de conflicto que se pueda generar en situaciones particulares, los chicos la aprenden para resoluciones futuras, lleva tiempo que la puedan aplicar, pero se logra”

La tesis de Maestría en Psicología Educacional de Gómez (2013), ha sido tomada por nosotros como una investigación antecedente. En su trabajo la autora expone como resultado que ha registrado una importante cantidad de situaciones en las que la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación: i) proponiendo un modo superador de distribución del objeto: compartirlo; ii) proponiendo modos de integración para realizar una actividad o construcción de juego de modo que nadie quede sin participar y iii) proponiendo modos de juego en los que el cuidado del cuerpo sea un valor fundamental. Luego del análisis del material empírico, hemos detectado que los/as docentes interrogados/as intervienen también de esta manera apuntando a la conciliación entre los participantes del conflicto.

Los/as profesores/as proponen compartir el objeto que se disputan los/as niños/as al expresar:

“Yo genero el espacio para que lo puedan resolver, diciéndoles “los dos quieren el mismo aro, ¿Cómo hacemos? ¿Lo usan un ratito cada uno? ¿Lo comparten? ¿Y no se les ocurre algo para jugar los dos? ¿Y si juegan juntos?” (Raquel).

“Al juntarnos para dialogar les hubiera propuesto también la posibilidad de jugar juntos ¿Cómo lo pueden compartir? ¿Cómo podemos hacer? ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?” (Silvina).

Sugieren también modos de integración para realizar una actividad y construcción de un juego a modo de que nadie quede sin participar:

“Al convocar a los chicos les pregunto ¿Cómo hacemos para resolverlo? ¿Qué piensan? Habitualmente me sumo yo al juego, a veces les digo que yo también quiero jugar con el aro ¿qué podemos hacer? ¿Podemos jugar a algo? ¿A qué querían jugar ustedes dos? Cada uno propone a qué quiere jugar y jugamos todos, y vamos cambiando para jugar a lo que cada uno había propuesto” (Pablo).

De esta manera afirmamos, al igual que Gómez (2013) en su investigación,

que los/as docentes también proponen una forma de resolución del conflicto por vía de **una transacción**: el jugar juntos. Esto implica compartir el objeto y cooperar en el juego. Estos/as docentes no ordenan que deben jugar juntos, sino que lo plantean como posibilidad, preguntando a los/as niños/as si quieren hacer eso.

Los/as entrevistados/as manifiestan que otra de las formas en las que se resuelven los conflictos en sus clases es el **desistimiento**. En este caso el conflicto caduca, se diluye por el paso del tiempo y porque ambos protagonistas abandonan su posición en el conflicto.

Pablo expresa “también pasa en mis clases que los chicos no tienen ganas de resolver el conflicto, no mantienen el interés por el conflicto, por lo que había generado el conflicto (por ejemplo, la pelota que quería tener, ese chico levantó la cabeza vio un aro y se le pasó el interés). Se olvidan del conflicto y este se disuelve”.

Los/as profesores críticos/as emancipadores/as se expresan en desacuerdo a los modos de sanción que aplican castigos, sustentando su intervención para resolver conflictos intersubjetivos en fundamentos pedagógicos no punitivos.

Franco con respecto a esta cuestión dice: “yo no creo en las sanciones como parte de la formación de los chicos, no creo que la sanción sea un buen recurso porque para mí lo único que hace es tapar el conflicto, solucionarlo por ese momento. No creo que una sanción, por ejemplo, sacar al chico de la clase, genere que en el próximo conflicto en el que participe ese chico no cometa el mismo acto o que no se vuelva a involucrar de la misma forma en el conflicto. Si vos no le das la oportunidad que el pibe pueda reflexionar, pueda pensar bien en lo que pasó, escuchar otras voces y abrirse a eso, no creo que pueda haber un cambio real de actitud. A lo sumo puede llegar a haber un cambio en el comportamiento, pero por miedo, por miedo a volver a ser sancionado, no es la intención que yo tengo en la resolución de un conflicto”.

Gómez (2010) afirma que la sanción (o castigo) más utilizada por los/las docentes en la clase de educación física es la *exclusión de la actividad en desarrollo o de jugar con el grupo de pares*. En referencia a este modo de sanción que actualizan los/as docentes en función de autoridad, los/as profesores/as interrogados/as se expresan de la siguiente manera:

Franco: “al decirle a los chicos te vas a sentar, te vas al rincón, es resolver los conflictos aplicando castigos, el alumno se porta mal, transgrede

una norma y recibe una pena. Es la forma de resolver los conflictos que está, para mí, hace muchos años instalada en las clases de educación física y que no comparto para nada, con la que no estoy de acuerdo y creo que hay que cambiar”.

Pablo: “A mí no me gusta que un chico se vaya a sentar, se pierde la clase, no aprende nada, no me gusta castigarlo. Si está sentado no afronta otra situación de conflicto, no tiene la oportunidad de resolver otra situación de conflicto si el pibe está sentado”.

Raquel: “aplicando una sanción, cualquiera fuese, a un alumno este no va a aprender a resolver conflictos, ni a reflexionar sobre lo que pasó. Si el chico resolvió un conflicto de alguna manera que no considero la más adecuada, es porque algo no está pudiendo resolver sólo y sacándolo de la actividad no va a aprender a resolver esa situación. Lo único que se consigue sacándolo de la actividad es que cuando surja otro conflicto lo vuelva a resolver de manera inapropiada”.

Las prácticas de estos/as docentes críticos/as son, como mencionan Da Silva y Bracht (s/f), más inclusivas involucrando a los/as estudiantes como sujeto de conocimiento y donde la resolución de conflictos es una construcción de gestión conjunta (docente-alumno/a). Bracht y colaboradores (2010) indican que la resolución de conflictos es un rasgo distintivo de la práctica pedagógica innovadora, dando lugar en las clases de educación física a procesos de reflexión y a un pensamiento crítico sobre los tipos de resolución de conflicto.

3.3. Tipo de intervención docente para la resolución del conflicto

Pizzano y Gómez (2003) formularon categorías teóricas que permiten la caracterización de los tipos de actuación identificados en las intervenciones docentes para la resolución de conflictos. Estas intervenciones están destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas. Describimos seguidamente la función de cada uno de los tipos de actuación.

Tipo de actuación	Función
Enunciadora o Yusiva	Instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación.

Exhortativa	Ordena o solicita el cumplimiento de una norma mediante su enunciación.
Sancionadora	Aplica la sanción prevista por una norma. Distingue al transgresor/a y censura el acto. Las formas de sanción pueden ser diversas: éstas se corresponden con las descritas en el modo de resolución por sanción.
Confirmativa	Actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.
Ejemplarizante	Expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma. La transmisión de normas y valores a través de casos o relatos ejemplares constituye uno de los modos tradicionales de educación moral.
Fundamentadora	Expone razones o valores que fundamentan una norma.
Reflexiva	Manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma.
Deliberativa	Habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma.

Los tipos de intervenciones destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas que hemos podido identificar en el discurso de los/as docentes consultados/as son la **fundamentadora, reflexiva y deliberativa** (Pizzano y Gómez, 2003).

El tipo de actuación **fundamentadora** expone razones o valores que fundamentan una norma, en relación a esta intervención Silvina comenta:

“Mis intervenciones van más orientadas a que se den cuenta de que existen las normas y para algo están, que no tiene que ver con una imposición, sino que tiene que ver muchas veces con la seguridad, con el compromiso, con el respeto”.

Cuando la intervención que realiza el/la docente para que los/as niños/as se adecuen a las normas es solicitar la revisión de sus acciones y la toma de conciencia de una norma el tipo de actuación es **reflexiva**.

Raquel dice: “cuando hay alguna agresión física, en esas situaciones

llamo a la reflexión, les pregunto ¿está bueno pegar? ¿A vos te gusta que te peguen? ¿Te gustaría que te hagan eso?”.

Silvina ante una situación de conflicto donde hubo agresión física también convoca a los/as niños/as a la reflexión.

“A vos te pasó esto puntualmente en el conflicto, te enojaste y ante tu enojo reaccionaste ¿está bien? Hubo alguien que con tu accionar se sintió mal o salió lastimado ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo resolvemos? ¿Qué cosas estuvieron mal? Es un trabajo arduo, pero a mí lo que más contenta me deja es que ellos solos vayan encontrando la forma de resolver los conflictos, porque uno no va a estar siempre para ponerle la norma, apunto a que sean autónomos en la resolución”.

Este tipo de actuación, señala Gómez (2013), añade la necesidad de auto-observación del niño/a. Se espera que el/la niño/a tome conciencia de sus acciones, que las juzgue según ciertas normas instituidas y que decida *voluntariamente* la rectificación de su accionar, es decir, que decida actuar en conformidad con las normas.

En el tipo de intervención **deliberativa**, Gómez (2013) menciona que el/la docente habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma, buscando la participación activa de los/as niños/as en la discusión de las mismas y en la elección de diferentes cursos de acción para alcanzar las metas propuestas. A través de estas intervenciones, los/as docentes permiten un formato de interacción en el cual los/as niños/as logran asumir un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y gozando de cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas. Este formato de interacción entre docentes y niños/as implica procesos de reflexión (como lo explicamos en el tipo de actuación anterior) pero se agrega la participación cooperativa de todos los involucrados. De este modo los acuerdos siempre son consensuados y expresan la voluntad conjunta.

Raquel se manifiesta de acuerdo con esta forma de intervención, declarando que los/as niños/as se sienten protagonistas de las clases al otorgarles la oportunidad de participar y reflexionar en la discusión de normas.

“Cuando los chicos quieren modificar una regla les digo que no hay problema y ellos van cambiando las reglas, las vamos construyendo entre todos. Creo que generar el espacio para que puedan dialogar, debatir y construir reglas, ponerse de acuerdo para resolver un conflicto, es muy importante. El hecho de que puedan hacer aportes, que vean cambios y

que sean participes de las discusión de las normas es parte del proceso de aprendizaje que los lleva a ser críticos”.

Silvina considera primordial que sus alumnos/as puedan aprender a participar en la discusión de normas.

“Muchos no saben entablar una discusión, queremos que aprendan a intercambiar opiniones lejos de discutir. Por supuesto que nosotros hacemos una tarea de acompañarlos, de guiarlos, pero creemos que es muy importante que aprendan a cambiar opiniones sin enojarse y sin intentar convencer al otro”.

Pablo comenta que según su parecer las normas establecidas, por ejemplo, en un juego, hay que respetarlas, pero también pueden ser criticadas, interviene para ponerse a pensar junto con los/as niños/as acerca de las normas. Franco por su parte indica que en sus clases incentiva a sus alumnos/as a que puedan consensuar entre ellos la manera de jugar y las reglas del juego teniendo en cuenta los intereses de cada uno de los participantes.

Los/as docentes entrevistados/as, al ser identificados/as como **intelectuales transformadores** (Aronowitz y Giroux, 1987), emplean formas pedagógicas que tratan a los/as alumnos/as como agentes críticos, que problematizan el conocimiento, utilizan el diálogo y dan contenido al conocimiento, haciendo crítico y finalmente emancipador. No es el docente el que determina cómo se debe resolver el conflicto sino que interviene como mediador, facilitando la reflexión en los/as niños/as sobre lo sucedido y sobre cuál sería la forma justa de resolver el conflicto. Esto sugiere que le otorgan a sus alumnos/as una voz activa en sus experiencias de aprendizaje, desarrollando un idioma crítico.

3.4 Orientación valorativa de las intervenciones para la resolución de conflictos

Como mencionamos con anterioridad, Gómez (2013) expresa que la intervención docente destinada a la transmisión de normas está sostenida en valores que las justifican. Los valores se presentan como el fundamento del acto persuasivo que realiza un docente cuando intenta convencer, conmover, atraer al niño/a a que admita y acepte la norma y adecue su comportamiento a la misma. Dichos valores “pueden estar explícitos en los actos de habla de los participantes del conflicto cuando enuncian argumentativamente justificaciones en sus pretensiones de validez normativa; pero también pueden estar implícitas en los procedimientos que despliegan para dirimir los conflictos” (Gómez, 2013:44).

Para poder cumplir con la tarea de identificar los valores (tanto explícitos como implícitos), tomaremos la clasificación realizada por Gómez (2013) quien agrupa a los mismos en orientaciones valorativas. Las categorías expuestas a continuación han sido establecidas por la autora mencionada a partir de la reformulación de la propuesta de Kohlberg (1984). Estas son:

Orientaciones Valorativas	Categorías
<p>a) Orden normativo: la intervención se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional.</p>	<p>i- Respeto de las normas establecidas: la acción se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas. La validez de la norma se justifica en su existencia previa. El estar establecida antes de la emergencia del conflicto, permite que se la invoque y que se regule la acción de los sujetos conforme a la misma.</p>
	<p>ii- Respeto a la autoridad: la acción se orienta hacia el cumplimiento de las pautas establecidas por los/as adultos/as con función de autoridad. Implica un elemento de respeto unilateral, de obligación hacia una autoridad. Un sujeto es reconocido como autoridad y esto habilita la justificación de que pueda decidir y controlar las acciones de otros. La validez de las normas se asocia al poder de autoridad, es decir se justifican porque fueron enunciadas por ella.</p>
	<p>iii- Mantenimiento del orden: las intervenciones están destinadas a la finalización del desorden, de situaciones de confusión o de conflicto. El orden es un valor fundado al servicio de la seguridad, se establece como una defensa frente a la inseguridad del riesgo. Permite evitar el riesgo y por lo tanto es una superación del mismo.</p>
<p>b) Consecuencia de las acciones: la intervención está orientada hacia las buenas o malas</p>	<p>i- Cuidado del cuerpo propio: protección y cuidado del cuerpo propio; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para sí.</p>

<p>consecuencias que para el bienestar de sí o de otros puede ocasionar la situación. Da importancia a los resultados de la acción por el daño o bienestar que pueden ocasionar.</p>	<p>ii- Cuidado del cuerpo de los otros: protección y cuidado del cuerpo de los otros; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para otros.</p>
	<p>iii- Bienestar de sí: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de sí mismo.</p>
	<p>iv- Bienestar de otros: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de otros.</p>
	<p>v- Cuidado del material: énfasis en la forma de uso de los materiales didácticos.</p>
<p>c) Ideales del yo: la intervención está orientada hacia las intenciones motivacionales; hacia una imagen del niño/a como un ser bueno o como alguien con conciencia y responsabilidad.</p>	<p>i- Capacidad de control de los impulsos y/o deseos: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de moderar su conducta, de regularla según las pautas establecidas.</p>
	<p>ii- Autonomía: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de elegir por sí mismo las acciones a seguir.</p>
	<p>iii- Responsabilidad: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con conciencia de sus acciones y que debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones.</p>
<p>d) Justicia: tienen esta orientación valorativa las intervenciones y justificaciones orientadas hacia los siguientes valores:</p>	<p>i- Igualdad: cantidades idénticas de bienes para los/as participantes o afirmación de que los/as participantes son iguales.</p>
	<p>ii- Equidad: idea de distribución desigual para compensar las diferencias que se deben a circunstancias especiales dentro de la situación.</p>
	<p>iii- Cooperación: accionar conjunto y colaborativo de los/as participantes y consideración de las perspectivas de otros. La cooperación lleva como condición de posibilidad la igualdad y la reciprocidad;</p>

por eso se consolida en los procedimientos de negociación de las pretensiones de validez como coordinación de los puntos de vista (atendiendo al mismo tiempo a intereses colectivos). La coordinación de acciones conduce a un entendimiento mutuo que permite alcanzar el acuerdo. Se incluyen también aquellas acciones de ayuda espontánea hacia otro/a y las situaciones de exploración mutua de normas y roles sociales.

iv- Reciprocidad: mutua correspondencia de derechos y obligaciones entre los/as participantes.

Los/as docentes pueden fundamentar las normas recurriendo a alguna o varias de estas orientaciones valorativas. A continuación, expondremos las orientaciones valorativas predominantes en la justificación (o pretensiones de validez) de normas que emplean los docentes posicionados en una perspectiva crítica emancipadora, en relación a cada tipo de problema de justicia.

En los **problemas de justicia distributivos y procedimentales** las categorías que pudimos registrar son las siguientes:

Consecuencia de las acciones: Los valores a los que incluyen en este caso son bienestar de sí, bienestar de otros y cuidado del cuerpo de los otros.

Ideales del yo: Los/as profesores/as entrevistados/as ponen el énfasis en la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de control de los impulsos y/o deseos.

Justicia: tienen esta orientación valorativa las intervenciones y justificaciones orientadas hacia los valores de igualdad, reciprocidad, equidad, cooperación.

En los problemas de **justicia correctivos** las categorías que identificamos se detallan a continuación:

Orden normativo: la intervención se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional. Uno de los valores en los que se centra la intervención es *el respeto de las normas establecidas*. En este punto, los/las docentes entrevistados, coinciden al manifestar que este valor no es considerado por ellos tal cual como aparece en la descripción. En su opinión la acción que ellos realizan no se orienta hacia el cumplimiento de las normas fundadas institucionalmente, sino al respeto de las normas establecidas en función del consenso grupal. Es decir que

la validez de la norma se justifica en los acuerdos que surgen en el grupo y no en su existencia previa. Este es un valor que los/as docentes críticos intentan transmitir cuando surgen conflictos por jugar de modo diferente al acordado con los/as compañeros/as.

Consecuencia de las acciones: cuando el conflicto intersubjetivo se origina por una agresión física (golpear, empujar, etc.), *el cuidado del cuerpo propio y el cuidado del cuerpo de los otros* son los valores que pretenden transmitir los/as profesores/as. Ahora bien, cuando el conflicto surge por usar el material de modo inadecuado a las pautas propuestas por el/la docente o acordadas con pares y/o docente la intervención se centraliza en el *cuidado del material*.

Ideales del yo: en esta orientación valorativa el acento está puesto en *la capacidad de control de los impulsos y/o deseos, la autonomía y la responsabilidad*.

La capacidad de control de los impulsos y/o deseos es un valor empleado por los/as docentes críticos para fundamentar las normas en conflictos intersubjetivos motivados por la agresión física o verbal. La intervención que realizan está orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de moderar su conducta, de regularla según las pautas establecidas.

La autonomía es un valor que aparece constantemente en las intervenciones de estos/as docentes ante los episodios conflictivos que se presentan en sus clases de educación física. La intervención está orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de elegir por sí mismo las acciones a seguir, promoviendo que el/la niño/a pueda resolver situaciones futuras de conflicto sin la intervención del adulto.

“La autonomía intento que aparezca permanentemente, pensando que la próxima vez que el chico tenga el mismo conflicto lo pueda resolver sin el adulto, yo voy a estar pero lo pueden resolver solos” (Pablo).

“Hay momentos donde el conflicto que aparece se puede resolver entre las dos partes que están en conflicto y me parece que está bueno que lo puedan resolver solos, que sean autónomos en la resolución, yo con mi intervención o no intervención apunto a eso” (Franco).

“Si la propuesta para resolver el conflicto sale de ellos es mucho más rica, porque la incorporan naturalmente y porque no tengo que intervenir para mediar en la resolución. A esto apunto, a que sean autónomos en la resolución, no es tan sencillo, lleva tiempo, pero se logra. Más de una vez veo que surge un conflicto y se ponen a charlar enseguida y lo pueden resolver solos, es súper placentero cuando ocurre, cuando ves que están

resolviendo un conflicto de determinada manera porque anteriormente conversamos sobre eso. No tuvieron la necesidad de venirme a preguntar o a contar lo que pasó, o como lo resolvían porque lo pudieron hacer solos” (Raquel).

“Si es un conflicto entre pares me parece fundamental que haya un momento en el que ellos hablen y se pregunten por qué pasó, que traten de encontrar ellos por qué surgió el conflicto y hasta la forma de resolverlo” (Silvina).

Y por último la *responsabilidad* donde la intervención docente apunta hacia una imagen del actor como alguien con conciencia de sus acciones y que debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones.

Justicia: en este tipo de problema de justicia, la orientación valorativa de las intervenciones docentes está enfocada en transmitir valores como *la equidad, la reciprocidad y la igualdad*.

3.5 Criterios de justicia que sustentan los modos de intervención para la resolución de conflictos

Coincidimos con Gómez (2013) al considerar a las normas como “construcciones sociales que se cristalizan en un momento socio-histórico y que se objetivan y naturalizan encubriendo el proceso histórico de su producción” (p.47). Las normas, reguladas socialmente, aparecen para el/la niño/a como instancias de restricción de su accionar definiendo lo que es obligatorio hacer o no hacer y con ello establecen una relación entre lo que “es” y lo que “debe ser”. Este tipo de normas, como lo mencionamos anteriormente, conllevan sanciones de diferente tipo, es decir que plantean una relación entre la obligación y cierta clase de consecuencias.

Seguidamente expondremos la categorización de los criterios de justicia que están en la base de la intervención cuando se decide aplicar o proponer una norma. Esta clasificación fue elaborada por Perelman (1945) y reformulada por Gómez (2013). Presentamos dicha reelaboración en la que los criterios son:

a- A cada cual la misma cosa: Se pondera una concepción de justicia puramente igualitaria, ya que todos y cada uno están sujetos igualitariamente a la norma; todos los seres son tratados de la misma manera. Es decir que niños/as, miembros de la institución escolar, docentes, etc. participan igualitariamente del reparto (de objetos, sanciones, recompensas, etc.). Es el único criterio de justicia que no exige la aplicación de una cierta proporcionalidad.

b- A cada cual según sus méritos: Es un criterio de justicia que tiene

en cuenta las virtudes, aptitudes, esfuerzos anteriores de cada sujeto; no se consideran los resultados de la acción en desarrollo. Exige un tratamiento proporcional, con lo cual se torna necesario no sólo estipular el mérito de cada quien, sino también el grado en que dicho mérito se realiza. En esta graduación de méritos, también deben estimarse los deméritos, cuando en la aplicación de la justicia no sólo se quiere recompensar sino que se pretende también castigar.

c- A cada cual según sus obras: Esta fórmula pide un tratamiento proporcional, pero no según un criterio moral, sino según los resultados medibles de la acción en desarrollo. En este criterio no se toma en cuenta ni la intención ni los sacrificios realizados, sino sólo el resultado de la acción.

d- A cada cual según su status: Aquí la pertenencia a una clase o grupo es la base para el reparto proporcional. Puede hacerse también de acuerdo con sus funciones o sus responsabilidades.

e- A cada cual según sus necesidades: Este criterio exige la consideración de situaciones excepcionales de necesidad o carencias. Es una fórmula que se aproxima a la caridad, tomando en cuenta características propias de cada individuo. Su aplicación presupone un criterio que fija la valoración de dichas necesidades. Lo cual crea la dificultad de qué se entenderá por necesidades y cómo se jerarquizan las mismas. Entre algunas de estas particularidades a considerar puede estar el estado de salud, la edad o momento evolutivo que está atravesando el sujeto, alguna situación social especial, etc.

f- A cada cual según lo que la norma atribuye: Se realiza una aplicación rigurosa de las normas establecidas. Esta fórmula está basada en el mantenimiento del orden establecido, implica estabilidad por ser propiamente conservadora.

g- A cada cual según lo que la autoridad atribuye: Bajo este criterio, se realiza la aplicación rigurosa de las órdenes o decisiones de la autoridad. La validez normativa se asimila al poder imperativo de la autoridad. Las pretensiones de validez que se enuncian apelan a que se debe respetar y cumplir la norma porque fue emanada de la autoridad. En nuestro caso particular generalmente la función de autoridad la cumple el/la docente siendo él/ella quien propone las normas.

h- A cada cual según sus deseos o intereses: Se establece la utilización del deseo individual como fundamento de la aplicación de la norma. La satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros, el confort corporal, etc., son criterios aducidos para sostener la validez de una norma y su aplicación.

Tendremos en consideración esta categorización para poder inferir cuáles de estos criterios se ponen en juego a la hora de impartir justicia cuando se

resuelve una situación de conflicto, identificando cuáles son puntualmente los que emplean los docentes críticos emancipadores en su intervención.

A continuación, expondremos ejemplos de diferentes tipos de problemas de justicia (Gómez, 2013) y a posteriori cuáles son los criterios de justicia que declaran emplear los/as docentes críticos emancipadores entrevistados/as en la resolución de un conflicto intersubjetivo, valiéndonos de la clasificación antes citada.

Episodio de conflicto 1- Problema de justicia distributivo

El docente propone jugar con aros.

Martín y Nacho se dirigen a buscar el elemento. Ambos toman el mismo aro.

Nacho dice: - *“Es mío... Yo lo agarré”*.

Martín: - *“A mí. Yo lo tengo”*.

Nacho: - *“Yo lo quiero”*.

Martín: - *“Lo quiero yo”*.

Ambos forcejean por la posesión del aro.

Docente: - *“Martín, tomá éste”*.

Nacho: - *“Andá, hacé lo que te dice Octavio”* (docente)

Martín mira al docente, suelta el aro que disputaba con Nacho y toma el aro que le entrega el docente.

En la intervención docente subyacen dos criterios de justicia:

- *A cada cual la misma cosa*: Si bien hay una diferencia en el objeto que le toca a cada niño, el docente intenta dirimir el conflicto igualitariamente, ofertando un objeto sustituto para que todos puedan gozar del mismo tipo de objeto (aro).

- Pero el modo en que define la situación, estaría sustentado en otro criterio: *a cada cual lo que la autoridad atribuye*. El enunciado verbal de Nacho “Andá, hacé lo que te dice Octavio”, apela a que se debe cumplir con lo que el docente (autoridad) establece.

En las argumentaciones de los niños para resolver el conflicto predomina el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*, ya que el fundamento para usar el objeto es “tener el objeto” o “querer el objeto”, es decir, la justificación se basa en el bienestar personal.

Los/as profesores/as consultados/as no están de acuerdo con los criterios de justicia utilizados por este docente para resolver la situación de conflicto intersubjetiva. Pablo expresa su disconformidad con el accionar del docente manifestando que la imposición en la resolución del conflicto no generó un espacio de aprendizaje para los niños. No comparte el modo en que define la situación,

debiéndose cumplir con las órdenes que el docente como autoridad imparte. Es decir, manifiesta su desacuerdo con el tipo de resolución de conflicto que efectúa que es la *transacción ordenada por el docente* (Gómez, 2013).

“El docente en este ejemplo priorizó poder continuar con la actividad y no le dio importancia a la resolución del conflicto, ordenando él la manera de terminar con el conflicto que había surgido entre los chicos. Al aplicar la autoridad, el mensaje que le estas dando a los chicos es “callate y hace lo que yo digo” (Raquel).

Al preguntarles a los/as entrevistados/as cuáles son los criterios de justicia que ellos/as hubieran aplicado para dirimir un conflicto intersubjetivo como el del ejemplo, todos coinciden en afirmar que emplearían *a cada cual según sus deseos o intereses* y una de las docentes agrega que también hubiera utilizado el criterio *a cada cual según sus necesidades*.

“Yo utilizaría el criterio a cada cual según sus deseos o intereses pero reflexionando con los dos alumnos acerca de vos tenés deseos o intereses, pero tu compañero también tiene deseos o intereses, como no los comparten ¿qué podemos hacer? Habitualmente me sumo yo al juego, a veces les digo que yo también quiero jugar con el aro ¿qué podemos hacer? Todos lo queremos tener ¿podemos jugar a algo? ¿A qué querían jugar ustedes dos? Cada uno propone a que quiere jugar y jugamos todos, y vamos cambiando para jugar a lo que cada uno había propuesto. Nunca les digo “me dan el aro, no juegan más con el aro, jueguen a otra cosa” Yo propongo jugar juntos, no impongo que tienen que jugar juntos ni a que tienen que jugar, sino termino con el problema imponiendo la resolución” (Pablo).

“Yo en particular utilizaría otro criterio, aplicaría el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses*. Mediaría para que puedan poner en palabras cómo resolver el conflicto, llamaría al diálogo y entre los dos chicos que están disputando ese aro y teniendo en cuenta sus deseos, preguntarles porque querían ese aro en particular y ver cómo podemos resolverlo. Tal vez sí se resuelva trayendo otro aro igual y cada uno juega con su aro, tal vez se resuelve porque los chicos deciden compartir el aro para jugar. Entonces a lo que yo apuntaría es a respetar sus deseos o intereses, no resolvería yo el conflicto como hizo el docente del ejemplo, sino que convocaría a los chicos a dialogar para ver cómo podemos resolverlo. Abro una vez más un espacio de diálogo para que ellos puedan resolver el conflicto de acuerdo a sus intereses” (Franco).

“Aplicaría el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* pero reflexionando con los chicos acerca de ¿Qué podemos hacer con el aro? Los dos lo quieren ¿Cómo hacemos? ¿A qué pueden jugar? Trataría de respetar los deseos e intereses de los chicos, abriendo el espacio para que puedan buscar la forma de que los dos puedan satisfacer sus deseos. También utilizaría el criterio *a cada cual según sus necesidades*, tendría en cuenta si algunos de los alumnos venía con alguna situación particular, llamaría a los dos, y sin exponer al chico le diría “sólo por hoy ¿no lo dejas que juegue con el aro?” (Raquel).

“Yo les hubiera propuesto que busquen la manera de ponerse de acuerdo respetando los deseos e intereses de cada uno, quizás que utilicen el aro un rato cada uno, que se turnen para usarlo. Si lo resuelvo como el profesor del ejemplo, uno solo se quedó con el aro y no me parece que sea así, no aprenden a compartir. Les hubiera propuesto también la posibilidad de jugar juntos ¿Cómo lo pueden compartir? ¿Cómo podemos hacer? ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?” (Silvina).

Al aplicar el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses*, los/as docentes críticos fundamentan la aplicación de la norma a través del deseo individual. No obstante, para la resolución de este conflicto en particular proponen, desde su posición de mediadores, el diálogo y la reflexión entre los participantes del conflicto para que puedan llegar a un acuerdo, hallando la manera de que ambos puedan satisfacer sus deseos y/o intereses.

Sin embargo, por intermedio del análisis e interpretación de los datos, podemos inferir que en el discurso de los/as docentes entrevistados/as el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* aparece conjugado con otro criterio de justicia. La intervención de éstos/as docentes, que median para la resolución del conflicto, se sustenta también en el criterio de justicia que propone *a cada cual la misma cosa*. Enunciados interrogativos tales como “todos queremos tener el aro ¿podemos jugar a algo?”; “¿Qué podemos hacer con el aro? Los dos lo quieren ¿Cómo hacemos? ¿A qué pueden jugar?; ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?” pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Como así también supone la idea de que todos/as los/as niños/as que participan de la clase de educación física tienen igual derecho al uso de los objetos y que si hay un solo objeto, su reparto debe ser igualitario. Es decir, que la mediación del adulto plantea dirimir el conflicto aplicando dicho criterio de justicia, lo que les otorga la iniciativa a los/as niños/as para la organización del juego colectivo que implica el uso de un único objeto de modo alternativo (igualitario) entre todos.

Episodio de conflicto 2 – Problema de justicia correctivo

Durante el transcurso de una actividad, la “mancha chinito”, Marianela es atrapada por un “chinito” y se niega a convertirse en mancha. El docente es advertido sobre esto por uno de los niños, y acercándose a Marianela le dice: ‘*Si vos no respetas las reglas del juego, no podés jugar con los compañeros. Así que si vos querés jugar con los compañeros, tenés que respetar las reglas; si no, no podés jugar*’.

La niña no responde, y el docente agrega: ‘*No respetás las reglas, no jugás. Andá a sentarte*’. Marianela se sienta en un rincón del patio próximo a la escalera, y deja de participar del juego.

Se conjugan aquí tres criterios de justicia:

- *A cada cual lo que la norma atribuye.* En este caso la norma sería se debe jugar de acuerdo a las reglas del juego, sino se es castigado con la exclusión del juego.

- *A cada cual lo que la autoridad atribuye.* El castigo lo imparte el docente arbitrariamente.

- La niña es castigada teniendo en cuenta su *demérito*: ella es la única del grupo que no se ha esforzado en cumplir con las reglas del juego. Querer jugar de un modo distinto no es considerado meritorio por el docente, sino todo lo contrario.

Este docente al utilizar el criterio *a cada cual lo que la norma atribuye* para dirimir la situación conflictiva, realiza una aplicación rigurosa de las normas establecidas, garantizando de esta manera la estabilidad y conservación del orden. A partir de esto, como la conducta de la niña no se adecua a la norma, es considerada una transgresora y es castigada prohibiéndosele su participación en el juego. Al respecto los/as profesores/as interrogados disienten con la aplicación de este criterio para dar solución al conflicto como también expresan su desacuerdo con la decisión del docente de impartir arbitrariamente una sanción a la niña por no querer jugar de la manera que él (la autoridad) lo propone. A continuación, los testimonios:

“Este docente no se puso a pensar nunca qué es jugar y qué no es jugar. Cuando le dice “si vos no respetas las reglas del juego, no podés jugar con tus compañeros” evidentemente estaba jugando y hasta quizás estaba proponiendo otro juego distinto u otra manera de jugar a esa mancha. El profesor no lo tuvo en cuenta y sancionó las reales ganas de jugar de esa chica, de jugar de otra manera. Quizás la chica quería jugar con sus compañeros, pero esa regla no la conformaba y no le divierte tanto ser

mancha. No dio lugar a que la chica proponga, no le preguntó ¿Cómo podemos cambiar esto? No comparto la manera de intervenir, sancionando a la niña y diciéndole que no podía jugar si no respetaba las reglas. En realidad, no puede jugar a lo que el docente propone, no dio lugar a la flexibilidad del juego” (Pablo).

“No comparto los criterios que utilizó. Yo le hubiera preguntado por qué no quiere seguir jugando, si le pasa algo, este docente no le da el espacio para que la chica cuente, no le da la posibilidad para saber el por qué de su comportamiento y la castiga excluyéndola del juego. Quizás si la chica puede exponer por qué no quiere jugar de esa manera, con esas normas, tal vez se pueden cambiar ciertas cosas para que pueda seguir jugando o proponerle jugar a otra cosa” (Raquel).

“No estoy de acuerdo con los criterios que utiliza el docente, creo que la lectura que tendría que hacer en este caso es ver que la nena no quiere jugar a ese juego propuesto, al menos no con esas reglas, sino que tiene otro interés. Quizás no es que no quiere jugar, sino que no está de acuerdo con las reglas. Yo no actuaría sancionando a la nena como hizo el docente en el ejemplo” (Franco).

Luego de estos argumentos, podemos decir que los/as docentes críticos son abiertos/as a las propuestas de sus alumnos/as en referencia a la elección de los juegos, sus reglas y compañeros/as de juego, dándole la posibilidad a los/as niños/as a que jueguen a lo que ellos/as deseen de acuerdo a sus intereses y no exclusivamente a lo propuesto por el/la docente, considerando meritorio querer jugar de un modo distinto. Por ello, estos/as profesores/as utilizan la satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros y el confort corporal, como fundamento para sostener la validez de una norma y su aplicación. Emplearían, de acuerdo a lo declarado, el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* para la resolución del conflicto intersubjetivo planteado en el ejemplo.

“Yo hubiera tenido en cuenta los intereses y deseos de mi alumna. El profesor no los tuvo en cuenta, ni se puso a pensar tampoco que era lo que estaba pasando dentro de ese juego. Yo hubiera planteado la posibilidad de que se construya un juego diferente o un juego paralelo en otro lugar de la clase. En mis clases no pasa que todos mis alumnos estén al mismo tiempo jugando a la mancha y ni tampoco al que no juega según como yo lo dije, o un compañero lo dijo considero que no está jugando y lo mando a sentar para que aprenda a jugar. No actúo de esa manera. Si

propongo que pensemos en otro juego, en que podemos hacer, escucho a que quieren jugar, se van poniendo de acuerdo entre los chicos y se arman diferentes grupos de juego” (Pablo).

“Lo que haría es aprovechar el caso de esta alumna que no quiere jugar de esa forma a ese juego y preguntar si el grupo tiene intenciones de cambiar las reglas o si hay alguno de los chicos que quiere jugar de la misma manera, que cuando los toquen no quiere ser mancha. Me refiero a que los alumnos puedan consensuar ellos la manera de jugar, teniendo en cuenta los intereses de cada uno que son los que van a estar jugando. (Franco).

Episodio de conflicto 3 – Problema de justicia correctivo

Mauro choca la patineta de Guillermina.

Guillermina: - “Ay (*quejándose*)”

Docente: - “¿Por qué la chocaste?”

M: - “Nooooo”

D: - “Sí, la chocaste... ¿Por qué?”

M: - “Yo choco despacio”

D: - “Bueno pero no tenés que chocar ni fuerte ni despacio”

D: - “Mirá Facu, Facu frenó recién, cuando te iba a chocar él porque estabas vos, Facu frenó. Vos podés hacer lo mismo: podés frenar o esquivar para no lastimar a nadie”.

El conflicto se inicia con una transgresión del niño a normas éticas, ya que atenta contra el cuidado del cuerpo de una compañera. El profesor sanciona esta acción y actualiza una norma para que su alumno adecue su accionar, manifestando que nadie puede ser chocado por otro, es decir, el cuidado del cuerpo del otro tiene alcance universal: la norma debe impartirse *a todos por igual (a cada cual la misma cosa)*.

Como menciona Gómez (2013), el formato de interacción educativa empleado por este docente es no punitorio para problemas correctivos, ya que propone una reparación apelando a la responsabilidad del niño sobre sus actos en vez de someterlo a soportar un castigo por ser culpable de lo sucedido.

Coinciden los/as docentes consultados/as con el tipo de resolución de conflicto (*censura verbal del acto*) aplicado por el profesor del ejemplo como también con el criterio utilizado que pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Es decir que todos y cada uno de los/as niños/as están sujetos igualmente a la norma, todos son tratados de la misma manera.

“En este caso comparto la manera en que resolvió el conflicto, el criterio que utilizó. Me parece que está bueno que el docente ponga de ejemplo a otro compañero que puede jugar sin chocar, me da la sensación que lo hace con buena intención y no con la idea de dejarlo en evidencia como transgresor de la norma. No le dice “lo que hace tu compañero está bien y lo que haces vos está mal”, no lo castiga. Creo que se lo explica de una buena manera, para que entienda que todos nos podemos respetar y que el también puede jugar sin lastimar a nadie, cuidando a los demás compañeros” (Raquel).

Franco comenta “en este ejemplo me parece que está bueno lo que dice el docente, comparto el criterio que utiliza. *A cada cual la misma cosa* en este caso tiene que ver con el cuidado del cuerpo propio y con el cuidado del cuerpo de los otros. Poder determinar hasta donde uno puede tener cierta libertad sin interferir en la libertad de los otros. Acá sucede algo y el profesor atento a eso, actualiza una norma para evitar que se lastimen”.

Pablo agrega que “quizás la intención de que no se lastime es súper válida y más si no están las condiciones dadas como para andar chocando con la patineta. Coincido con el docente en definir de manera tajante que no se puede chocar ni fuerte ni despacio en ese momento y en ese lugar. Estoy de acuerdo con el criterio que utilizó, hubiera agregado a la explicación que quizás en otro momento si pueden jugar juntos a chocarse, si tienen cuidado de no lastimarse, pero que en ese momento de la clase no estaban dadas las condiciones para que jueguen de esa manera”.

Episodio de conflicto 4 – Problema de justicia procedimental

Cinco niños/as están ubicados en hilera para iniciar un juego en el que había que lanzar tres palos de goma para derribar conos ubicados en el piso. La primera es María. María tira y no recoge.

Julia y Lucrecia le dicen:- “*Tenés que recoger*”.

María no responde al pedido de sus compañeras. Luego recoge los palos y comienza a tirar nuevamente. Sus compañeros le indican que debe dirigirse atrás de la hilera. María no obedece y sigue lanzando los palitos. Sus compañeros reiteran el pedido. (María se muestra indiferente al reclamo de los mismos.)

Lucrecia la toma de los brazos, empujándola hacia atrás. María (la percibimos molesta frente a la actitud de su compañera) se sienta fuera del espacio delimitado de la estación.

El profesor se acerca y pregunta: - “¿Qué pasó?”

Julia: - “*María no levantaba los palos y siguió tirando, no se iba atrás después que terminó*”.

El docente toma de la mano a María, la ubica detrás de la hilera y reitera la consigna.

El docente sostiene con su intervención que el criterio de justicia apropiado para dirimir problemas por los procedimientos del juego es *a cada cual lo que la norma atribuye*. El accionar de las niñas refleja que ese criterio está instaurado y que identifican que la función de autoridad del docente es garante del mismo (*a cada cual lo que la autoridad atribuye*).

En este episodio de conflicto procedimental, el docente no ofrece la posibilidad de generar un espacio de diálogo donde las alumnas puedan discutir las reglas del juego, por el contrario reitera la consigna solicitando que la niña trasgresora adecue su comportamiento a los procedimientos validados por la norma (establecida por la autoridad), para realizar el juego. Los/as docentes entrevistados/as al respecto opinan que al utilizar los criterios *a cada cual lo que la norma y autoridad atribuyen*, el profesor no propicia la reflexión, la discusión de normas ni la construcción de aprendizajes que estén vinculados con la resolución de conflictos.

“El conflicto lo resuelve la autoridad, el docente, que es el que dice que es lo que hay que hacer y si algún alumno no hace lo que él dijo, los compañeros lo buchonean porque saben que el docente resuelve de esa manera, sancionando o en este caso obligando a la chica a cumplir las reglas preestablecidas por el docente. Me parece que una de las cosas graves de estas cuestiones es que el docente está negando espacio de aprendizaje, les está negando la posibilidad a los pibes que aprendan nuevas reglas, a criticar normas, a resolver conflictos y hasta pensar acerca de por qué se producen los conflictos” (Pablo).

Manifiestan también su discrepancia con los criterios utilizados argumentando que el docente, en función de autoridad, es el que ordena de modo inflexible la resolución del conflicto.

Silvina dice: “no estoy de acuerdo con los criterios empleados porque es el docente el que resuelve el conflicto ubicando a la chica detrás de la hilera. No les dio el espacio a los chicos para que resuelvan el conflicto, no le pregunta a su alumna porque no quiere jugar de esa manera ni tiene en cuenta los deseos o intereses de la misma”.

Raquel manifiesta que “en ningún momento el docente indaga el por qué la alumna no pudo o no quiso respetar la consigna y como no lo hizo le ordena que se vaya detrás de la hilera y no da espacio para la discusión de las reglas del juego”.

Los/as docentes interrogados/as aseguran en su discurso que en el caso que ellos tengan que intervenir en un episodio de conflicto como el expuesto con anterioridad, lo harían aplicando una vez más el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*.

“Hubiera tenido en cuenta más los intereses y deseos de la chica de jugar de una manera diferente a la propuesta por el docente. Si yo intervengo y hago que esta chica deje de jugar de esa manera, lo hago con la intención de que se pueda construir otro juego y que entienda que hay un grupo al que ella está queriendo pertenecer que quiere hacer otra cosa. Propongo que critiquemos, criticamos entre todos esa norma reestablecida” (Pablo).

“Creo que el criterio para resolver este conflicto debería ser *a cada cual según sus deseos o intereses* siempre que haya un respeto por el criterio de los demás. Entonces, lo que haría es tratar de generar alternativas para que los chicos que no quieren esperar esa fila tengan otra variante en función de lo que ellos tengan ganas de hacer, en este caso tirar los palos. Una alternativa sería que esta alumna arme una estación donde juegue de la manera que lo desea. Intento brindarles otras alternativas de juego, siempre tratando de detectar cuales son las necesidades e intereses de los alumnos, del grupo” (Franco).

“Yo le hubiera preguntado porque no respeta las normas, si se le ocurre otra manera de jugar. Desde el vamos yo no hubiera planteado una actividad así, hubiera expuesto los materiales y que los chicos decidan y se pongan de acuerdo a qué y cómo jugar, de esta manera esta nena no hubiese quedado expuesta como pasó en el ejemplo.” (Raquel).

“Yo hubiera estado más atenta a las necesidades de mi alumna teniendo en cuenta la manera que ella quería jugar, quizás se aburría al tener que esperar su turno. Hubiera conversado con ella y propuesto variantes en el juego” (Silvina).

Estos/as docentes ponderan en su accionar los intereses y/o necesidades de los/as alumnos/as, estableciendo la utilización del deseo individual como

fundamento de la aplicación de una norma.

En este caso, el tipo de actuación que identificamos en las intervenciones de los/as docentes críticos emancipadores, destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas, es la **deliberativa** (Gómez, 2013). Por intermedio de estas intervenciones, los/as niños/as asumen un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y teniendo cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas, pudiendo discutir los criterios de justicia que éstas aplican.

A modo de conclusión

Mediante el trabajo de investigación realizado hemos tenido la intención de acercarnos a docentes de educación física que vienen desempeñando su tarea posicionados desde una perspectiva crítica y desarrollando un accionar comprometido con una educación transformadora.

El encuentro personal con estos/as docentes nos permitió conocer en profundidad qué piensan sobre las situaciones conflictivas, cómo intervienen ante los diferentes episodios conflictivos y la forma de resolución de los conflictos que se suscitan en sus clases.

Los/as docentes críticos/as emancipadores/as definen al conflicto intersubjetivo como un obstáculo, una interrupción en las acciones que los/as niños/as realizan con la intención de cumplir sus propósitos y de satisfacer sus intereses y/o deseos. Al verse interceptada su acción por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito es cuando se suscita el conflicto. Ahora bien, la conceptualización de conflicto intersubjetivo que realizan los/as docentes interrogados/as en esta investigación es mucho más amplia que esta sencilla y acotada definición.

Consideran que la interacción espontánea en situaciones de conflicto intersubjetivo que pueden desencadenarse en las clases de educación física, se consolida como una **zona de construcción** (Newman, Griffin y Cole, 1989). Este concepto hace referencia a que la interacción de docente y niños/as impulsa el desarrollo de competencias en los sujetos participantes, es decir tanto en los/as alumnos/as como en el/la docente. Las intervenciones que los/as docentes realizan en las situaciones de conflicto influyen y en algunos casos determinan las competencias y aprendizajes que los/as niños/as construyen. Los/as docentes creen que los/as niños/as en esas situaciones desarrollan la capacidad para resolver los conflictos de determinada manera teniendo injerencia en este aspecto la intervención del docente. Del mismo modo, promover el diálogo y la participación de sus alumnos/as en la resolución de conflictos, también les genera a los/as docentes críticos aprendizajes

en el modo de dirimir los conflictos. Pudiendo, de esta manera, reconocer que los/as alumnos/as y docentes que participan e interactúan en situaciones de conflicto intersubjetivos, enseñan y aprenden al mismo tiempo.

Al implicarse en las situaciones de conflicto intersubjetivo, los/as docentes transforman su comprensión preparándose para futuras participaciones en episodios conflictivos relacionados, es decir que cambian y manejan una situación posterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Estos/as docentes reflexionan sobre la manera en la que intervienen en los episodios de conflictos intersubjetivos, revisando y modificando, si lo consideran necesario, los modos de resolución de conflictos que se presentan en sus clases.

Los/as docentes críticos emancipadores al detectar una situación de conflicto intersubjetivo que se ha originado en su clase, no intervienen enseguida. Es decir que observan sin participar cómo se desarrollan los hechos para de esta forma brindarle a los/as alumnos/as la posibilidad de intentar la resolución de forma autónoma. Ahora bien, ante el pedido de mediación de alguno/a de los/as participantes del conflicto y cuando advierten que los/as niños/as no pueden resolver la situación conflictiva, estos/as docentes intervienen de manera inmediata.

Los/as docentes asumen en su accionar formas distintas de intervención conforme el motivo que origina las situaciones conflictivas. Si el conflicto se inicia por una agresión física o verbal (transgresiones a principios ético-morales generales) la intervención docente es inmediata. Es decir que median desde el mismo momento en el que detectaron el incidente agresivo, por seguridad y para resguardar la integridad del/los alumno/s. Luego de mediar para evitar que la agresión física o verbal se prolongue, la intervención de los/as docentes críticos está orientada en ese momento a la propuesta de un espacio de diálogo grupal para reflexionar sobre lo ocurrido y poder resolver el episodio conflictivo en forma conjunta, siendo una instancia de aprendizaje para todos. Por lo dicho, desestiman el tipo de resolución de conflictos que propone una sanción con aplicación de castigos.

Si los conflictos se suscitan en la clase de educación física por la disputa de un objeto o la disputa por procedimientos, los/as profesores/as al detectar que los/as niños/as participantes del conflicto no lo pueden resolver en forma autónoma, intervienen como mediadores de la situación. Proponen un espacio donde los/as niños/as confrontados puedan dialogar, orientándolos para que logren llegar a un acuerdo entre ellos y resolver de esta manera el conflicto.

En la fase indagatoria de la secuencia de resolución de conflictos, los/as docentes críticos solicitan a los participantes del episodio conflictivo la reconstrucción de los hechos acontecidos que motivaron al conflicto. Lo realizan a través de la indagación con la intención de que los/as niños/as repiensen, a

través del diálogo conjunto, qué fue lo que ocurrió en esa situación de conflicto. Por intermedio de enunciados verbales o preguntas, los/as docentes habilitan el despliegue del relato por parte de los/as protagonistas del conflicto. Proponen un formato de interacción democrático ya que solicitan la participación de todos/as los/as niños/as involucrados/as en el conflicto, dándole la palabra a cada uno/a para que puedan realizar, según su perspectiva, la narración de lo sucedido. Los/as niños/as al reconocer este formato de interacción que plantea su docente pueden participar respondiendo a las preguntas formuladas por él/ella, tomando el espacio de diálogo que se abre con la finalidad de resolver el conflicto entre todos/as los protagonistas, como un espacio natural y común que constantemente es promovido por el/la docente en las clases. Estos/as docentes manifiestan que en ese espacio los/as alumnos/as expresan qué fue lo que pasó y cómo se sienten ante la situación de conflicto sin ningún inconveniente y respetan a aquellos/as niños/as que toman la decisión de no hablar, sin hostigarlos para que respondan, dándoles la oportunidad de conversar cuando sientan la necesidad de hacerlo.

En ocasiones cuando el conflicto no puede ser resuelto junto con los/as protagonistas, convocan al resto del alumnado a un espacio de diálogo grupal para encontrar la solución al mismo, considerando que la intervención de pares ayuda en la resolución de los conflictos.

El tipo de resolución de conflictos que los/as docentes críticos emancipadores con su intervención tratan de promover en la fase resolutoria, es **la conciliación por mediación docente propositiva**. El modo de intervenir de estos/as docentes es a través de una mediación verbal que apunta a lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. La mediación verbal realizada no ordena un acuerdo a fin de que dejen de litigar, sino que propone una forma de conciliación entre las partes en un espacio de diálogo con los/as alumnos/as, dándole participación a los/as protagonistas de la disputa para que encuentren una solución. La intervención docente apunta a que se produzca la conciliación proponiendo a) un modo superador de distribución del objeto: compartirlo; y b) modos de integración para realizar una actividad o construcción de juego de modo que nadie quede sin participar.

Los/as docentes críticos han manifestado que al predominar en las clases de educación física su intervención para la resolución de conflictos como mediadores/as que proponen conciliaciones, impulsan a que luego de un tiempo los/as niños/as comiencen a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo (**conciliación voluntaria entre pares**).

Los/as docentes también proponen una forma de resolución del conflicto por vía de una **transacción**: el jugar juntos. Estos/as docentes no le ordenan a los/as niños/as que deben jugar juntos, sino que lo proponen como posibilidad, preguntándoles a ellos si lo desean hacer.

Los/as profesores/as críticos/as emancipadores/as se expresan en desacuerdo a los **modos de sanción que aplican castigos**. No creen en estos modos de sancionar como parte de la formación de sus alumnos/as, no los consideran un buen recurso ya que este tipo de resolución lo que pretende es cubrir, ocultar el conflicto, “solucionarlo” por ese momento. Piensan que el/la alumno/a trasgresor/a no aprende a resolver los conflictos en los que está implicado/a si al trasgredir una norma se le aplica un castigo, ni tampoco ocasiona que en el próximo conflicto en el que participe ese/a alumno/a no cometa el mismo acto o que no vuelva a involucrarse de la misma forma en el conflicto.

Por lo dicho, los/as docentes interrogados/as en esta investigación sustentan su intervención para resolver conflictos intersubjetivos en **fundamentos pedagógicos no punitivos**.

Los tipos de intervenciones que realizan los/as profesores/as consultados/as destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas son **la fundamentadora, reflexiva y deliberativa**. En el tipo de actuación fundamentadora estos/as docentes exponen razones o valores que fundamentan una norma, orientando sus intervenciones hacia el conocimiento de las mismas por parte de sus alumnos/as, marcando restricciones a través de acciones y verbalizaciones respecto a lo que está permitido hacer y lo que no en las clases.

En el tipo de actuación reflexiva, los/as docentes críticos al intervenir solicitan a los/as niños/as que se adecuen a las normas a través de la revisión de sus acciones y la toma de conciencia de una norma.

Los/as docentes entrevistados/as en el tipo de intervención deliberativa, habilitan la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma, buscando la participación activa de los/as niños/as en la discusión de las mismas y en la elección de diferentes cursos de acción para alcanzar las metas propuestas. Permiten, a través de estas intervenciones, un formato de interacción en el cual los/as niños/as logran asumir un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y gozando de cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas. El hecho de que estos/as docentes le otorguen a sus alumnos/as una voz activa en sus experiencias de aprendizaje, les permite desarrollar a los educandos un idioma crítico.

Los criterios de justicia que los/as docentes declaran aplicar en un *problema de justicia distributivo* donde dos alumnos se disputan el uso exclusivo de un material, son *a cada cual según sus deseos o intereses, a cada cual la misma cosa* y también *a cada cual según sus necesidades*.

La intervención de estos/as docentes se sustenta en la aplicación conjugada de los criterios de justicia *a cada cual según sus intereses y a cada cual la misma cosa*. Para la resolución del conflicto distributivo fundamentan la aplicación de la norma a través del deseo individual. Proponen, desde su posición de mediadores, el diálogo y la reflexión entre los participantes del conflicto para que puedan llegar a un acuerdo, hallando la manera de que ambos puedan satisfacer sus deseos y/o intereses. La intervención docente en este caso también se sustenta en la aplicación del criterio que pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Los/as profesores/as creen que todos/as los/as niños/as que participan de la clase de educación física tienen igual derecho al uso de los objetos y que si hay un solo objeto, su reparto debe ser igualitario. Plantean dirimir el conflicto aplicando el criterio de justicia *a cada cual la misma cosa*, brindándoles la iniciativa a los/as niños/as para la organización del juego colectivo que implica el uso de un único objeto de modo alternativo (igualitario) entre todos.

Una de las docentes consultadas agrega que sustenta su intervención en la aplicación del criterio de justicia *a cada cual según sus necesidades*. De esta manera, considera las situaciones de necesidad o carencia, tomando en cuenta las características propias de cada individuo, como ser el estado de salud, la edad y alguna situación social especial.

Ante la presentación de un *problema de justicia correctivo*, donde una alumna es distinguida como transgresora de las normas por jugar de modo diferente al propuesto por el/la docente, los/as entrevistados/as emplearían el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* para la resolución del conflicto intersubjetivo planteado. Los/as profesores/as críticos utilizan la satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros y el confort corporal, como fundamento para sostener la validez de una norma y su aplicación. Además, son abiertos/as a las propuestas de sus alumnos/as en referencia a la elección de los juegos, sus reglas y compañeros/as de juego, dándole la posibilidad a lo/as niños/as a que jueguen a lo que ellos/as deseen de acuerdo a sus intereses y no exclusivamente a lo propuesto por el/la docente

Ahora bien, si el conflicto se inicia con la transgresión de un/a niño/a a normas éticas por atentar contra el cuidado del cuerpo de un/a compañero/a, los/as docentes interrogados/as sustentan su intervención con la aplicación del criterio de justicia *a cada cual la misma cosa*. Consideran que el cuidado del cuerpo del otro tiene alcance universal: la norma debe impartirse *a todos por igual (a cada cual la misma cosa)*. Es decir que todos y cada uno de los/as niños/as están sujetos igualitariamente a la norma, todos son tratados de la misma manera.

Los/as docentes consultados/as aseguran en su discurso que al intervenir en un *episodio de conflicto procedimental* donde hay por parte de los/as protagonistas manifestación de desacuerdo o discusión por las reglas que regulan la actividad y por la organización de turnos, aplican una vez más el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*. Estos/as docentes ponderan en su accionar los intereses y/o necesidades de los/as alumnos/as, estableciendo la utilización del deseo individual como fundamento de la aplicación de una norma. Por lo tanto, tienen en cuenta los intereses de los/as alumnos/as que desean jugar de manera diferente a la planteada, estando atentos a sus necesidades y ofreciendo otras alternativas de juego. Con su intervención los/as docentes críticos también le otorgan a los/as niños/as protagonismo en la discusión de reglas, teniendo éstos/as la posibilidad de cambiarlas o generar nuevas de acuerdo a sus deseos y/o intereses.

Referencias Bibliográficas

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1987). *“Educación Under Slage”*. Londres. Traducción: Alejandra Vasallo
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier “apuntes pedagógicos” de la Revista Apuntes, UTE/CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, R. (1996). *Vigotzky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en educación. En Carretero, M., Castorina; A. y Baquero, R. (Comps.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Da Silva, M & Bracht, V. (s/f). *En la ruta de prácticas y profesores innovadores en la educación física escolar*. CEFD-UFES- Brasil.
- De Almeida Faria, B., Bracht, V., Da Silva Machado, T., Aguiar Moraes, C., Ribeiro Almeida, U. & Quintao De Almeida, F. (2010). *Innovación pedagógica en educación física: ¿Qué aprender con prácticas bien realizadas?* CEFD-UFES- Brasil. Revista *Ágora para la educación física y el deporte*.
- Freire, P. (2da edición 2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. Traducción: Guillermo Palacios.
- Gómez, V. (2010). *Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. Artículo publicado en la Revista *Calidad de vida Uflo*.
- Gómez, V. (2013). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. *Tesis de Maestría en Psicología Educacional*. Facultad de Psicología de la UBA. Inédito.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. 1991
- Pizzano, A. y Gómez, V. (2003). *“Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil”*. Artículo

publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, 539-548.

- Pizzano, Alberto (2002). "La experiencia moral infantil. Un estudio exploratorio de episodios de conflictos con normas en el ámbito escolar", *Xº Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 453-466.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires. Paidós.

CAPÍTULO 4

TIPOS DE INTERVENCIONES PARA EL DESARROLLO DEL JUEGO Y EL JUGAR

Lic. Dupuy Manuel

Antes de iniciar

El presente capítulo se inspira en un trabajo de investigación presentado en el marco de los ciclos de licenciatura en actividad física y deporte que ofrece la Universidad de Flores, cuyo objetivo principal se consumó en identificar los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica-emancipadora, bien podríamos considerar, educadores/as quienes llevan adelante una práctica pedagógica innovadora y/o progresista (Silva y Bracht, 2012). En este sentido, aunque la investigación aquí presentada haya mudado su estilo de escritura en función de resultar de cómoda y ágil lectura para quienes a diario ejercen la docencia, se conservan conceptos e ideas centrales de la misma, se desecharon apartados relacionados con lo estrictamente metodológico, así como se extrajeron fragmentos de las entrevistas administradas a docentes durante el trabajo de campo, los cuales brindaron aportes de la realidad existente en sus clases para lograr entretrejerlos con conceptos teóricos.

Por consiguiente, desde nuestra iniciativa originaria, quienes integramos esta producción bibliográfica, anhelamos que todas estas líneas se permitan llegar a cada rincón del seno educativo en donde la educación física se hace presente, esperamos los/as movilice a pensar reflexivamente, experimentar con ello, fallar, estimule el debate y la discusión grupal entre colegas, salvaguardando que todo intercambio y fricción de ideas posibilita el progreso de un área en particular.

En estas páginas el lector podrá encontrarse con material teórico el cual permitirá (a) proporcionar claras muestras sobre la tarea compleja que envuelve ideológicamente observar de manera crítica el escenario de juego, y eventualmente, delegar en los/as jugadores/as la posibilidad de compartir alguna instancia de juego; (b) comprender las condiciones necesarias para intervenir como jugador/a experto/a en sus posibles direcciones; (c) conocer las cualidades en como fundamentar, reflexionar y/o deliberar sobre alguna variable de la forma del juego y el modo de involucrarse durante el mismo; (d) cotejar aquellas acciones pedagógico-didácticas que permitan facilitar el despliegue de modos de jugar en los jugadores y jugadoras; (e) dar cuenta sobre quehaceres pedagógicos que predominan al momento de intervenir en las clases de Educación Física. Es decir, contenido pertinente el cual se permite arrojar luz sobre un tema con escaso tratamiento bibliográfico en el área y servir cual orientaciones didácticas sobre las formas de intervenir profesionalmente dentro de una clase y puntualmente durante el desarrollo del juego y el jugar; siendo estos últimos, dos términos que también serán analizados de forma resumida dado que popularmente suelen ser tergiversados y empleados tanto en la teórica como en la práctica de manera desacertada por los/as docentes así como por las instituciones formadoras.

Los/as invitamos abiertamente a encontrar respuestas y generar consigo otras en relación a interrogantes tales como: ¿Qué hago cómo profesor/a mientras mis alumnos/as juegan espontáneamente? ¿Con qué herramientas guío y/o acompaño el proceso de situaciones lúdicas? ¿Cómo fundamento mi presencia durante el transcurrir del juego? ¿Resultará apropiado a la mirada externa el hecho de jugar en la clase como un jugador más? Del mismo modo, ¿Qué efectos sobre el juego y el jugar podrá provocar mi intervención?, ¿Ayudará a enriquecer el capital lúdico de los/as jugadores/as?, ¿Entorpecerá la situación generada? Estas cuestiones particularmente, sumadas a las que el libro en general ofrecerá, forman parte de reflexiones y debates generados en el interior del grupo de estudio e investigación de reciente creación, en relación al desafío conjunto y profesional de exteriorizar y difundir aquello que distingue y caracteriza las prácticas pedagógicas innovadoras en la esfera de la educación física escolar como disciplina en creciente desarrollo y búsqueda de autonomía y legitimación.

De la intervención ‘espontaneísta’ a la intervención docente profesional: en la búsqueda de preservar y atender el derecho a jugar

Antes de exponer los diferentes tipos de intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar resulta pertinente esclarecer sintéticamente algunos conceptos

centrales por considerarlos cercanos al título que hemos decidido colocar al iniciar el capítulo, de manera que el/la lector/a en el acontecer de los párrafos vaya lentamente construyendo una representación en relación a imaginarios propios sobre la temática en cuestión y pueda rever al mismo tiempo su práctica pedagógico - didáctica, como finalidad última a modo de horizonte de deseo sobre aquello que deseamos compartir a continuación.

En principio, el juego reconocido en la bibliografía específica como un objeto - producto cultural y social que al mismo tiempo (re)produce cultura, bien señalaría Huizinga (2000), haciéndose presente en la vida social de las personas como un conocimiento cotidiano que se aprehende en el intercambio vincular con otros/as; lenta y paradójicamente fue perdiendo a igual tiempo su esencia, su sencillez, imprevisibilidad, su natural inutilidad e improductividad, así como su ludicidad. Paralelamente, el mismo ha estado presente y ha sido utilizado por estudios provenientes de los más variados campos disciplinares los cuales fueron solapando de múltiples intereses externos a los del propio juego. No dispersa de esta realidad, la Educación Física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a diversas prácticas corporales que la fueron acercando a éste, comenzando a ser utilizado en las clases de aquella especialidad al servicio de la enseñanza de la gimnasia y el deporte, como prácticas corporales depositadas y arraigadas históricamente al campo, coexistiendo claramente en la actualidad a pesar del largo período transcurrido en las instituciones formadoras de docentes en el área. En este sentido, Rivero (2011) refiere al uso del juego en cuanto;

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

El anterior juicio nos lleva a considerar como necesario hoy día comprender y en consecuencia atender la periódica demanda que manifiestan los jugadores y jugadoras (alumnos/as) dentro de las clases en educación física sobre conocer y diferenciar distintas *formas*⁵ de juegos y *modos*⁶ de jugarlos, en función de crear y recrear los propios, con emancipación de modelos escolares dominantes

⁵ Según Víctor Pavía la "**forma**" del juego corresponde a la configuración o "aparición externa", bien se podría decir, la "estructura" asociada a la lógica interna del propio juego; dicho metafóricamente el "exoesqueleto" por el cual se lo reconoce y permite diferenciarse o asemejarse a otros juegos.

muchas veces impuestos por nosotros los/as adultos/as, de características acriticas, ausentes de fundamentos claros, disciplinantes y reiterativos al interior de las clases. Es decir, la necesidad de atender la multiplicidad de deseos e intereses de quienes transitan por nuestras prácticas, repara de manera axiomática e innegable en garantizar el derecho a acceder a verdaderas instancias de juego por parte de todo/a niño/a, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 2013; IPA, 2013), hoy fuertemente descuidado y/o desconocido por la ciudadanía en general.

Al respecto, el artículo 31 instituido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU⁷, 1989), declara:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

A partir de lo anteriormente enunciado, en el año 2013 el Comité de los Derechos de la Niñez⁸ desarrolla un documento el cual se expone modificando la visión acerca de la niñez, incluyendo sus problemáticas socio-culturales y en relación a la importancia del juego, entre otros aspectos, profundizando sobre el contenido del artículo 31 que manifiesta la convención. En la Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes se establece:

⁶ El “*modo*” (de jugar) repara exclusivamente desde la perspectiva e intencionalidad de los/as sujetos involucrados, identificando las acciones y actitudes de los mismos, remitiendo a la manera peculiar de involucrarse dentro de la situación de juego, la cual puede ser lúdica o no lúdica.

⁷ La Asamblea General de las Naciones Unidas es el órgano principal de las Naciones Unidas, en ella están representados todos los Estados Miembros.

⁸ En el año 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA) manifiesta junto a otras asociaciones internacionales, la necesidad de que el *Comité de los Derechos de la Niñez* (integrado por 18 expertos internacionales elegidos por los Estados Parte) lleve a debate y discusión los alcances conceptuales del artículo 31, así como su respectiva garantía y cumplimiento por parte de los Estados.

el juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo (CDN, 2013, p. 4).

En esta dirección, los adultos en general y docentes en particular, deberíamos replantearnos de manera reflexiva y en reiteradas ocasiones si verdaderamente estamos atendiendo el derecho al juego en nuestras clases, fundamentalmente por la cercanía epistemológica del juego y el jugar con nuestra disciplina pedagógica. Debemos pensar que el sólo hecho de participar e intervenir jugando con un niño “crea respeto entre las generaciones, contribuye a una comprensión y una comunicación efectivas entre los niños y los adultos y ofrece oportunidades de impartir orientación y estímulo” (CDN, 2013, p. 5). Contrariamente la falta de conciencia y el propio desconocimiento de los adultos frente al derecho a jugar, producen limitaciones en cuanto a las oportunidades para su desarrollo cotidiano al interior de los hogares, sectores barriales, plazas, patios escolares, y demás lugares públicos, los cuales muchas veces suelen ser inapropiados para el desarrollo y consecuente desenvolvimiento del niño dentro del juego. En consecuencia,

cuando el juego toma direcciones espontáneas generalmente es acompañado por sanciones y prohibiciones, es decir, omitiendo su derecho. Los posicionamientos adultos respecto al juego, van acompañados de lugares no propicios para que el jugar pueda manifestarse, dichos lugares poseen características de inaccesibilidad, de miedo o violencia, son poco atractivos, de trabajo, tóxicos o de opresión y encarcelamiento (Gómez Smyth, 2015, p. 119).

Coincidimos con el autor en que existe auténtico juego cuando este no es controlado por los adultos, o bien, en el ‘control’ subyace la intención de preservar la libertad de los jugadores así como el sostenimiento del mismo. En efecto, estamos en presencia de juego cuando los niños y niñas poseen e internalizan de manera sensible la posibilidad de tomar innumerables decisiones mientras se juega, entre ellas, la de no jugar. En un escenario provisto de seguridad, fortuito, creativo y de responsabilidad por el *Otro*⁹; donde cada intervención adulta se encuentre pensada desde la perspectiva del derecho.

En consonancia, Pavía (2008) nos facilita la reflexión en relación a que los/as profesores/as deberíamos preguntarnos menos qué enseñar a través del juego y más sobre qué hay que aprender para jugar de un modo transparente,

valga la idea, de un *modo lúdico*. Continuando con el autor, este modo de jugar en particular no es observado en todas las formas de juego que los docentes plantean, ni se mantiene constante durante el desarrollo de éstos, y a pesar que en muchas oportunidades los/as mismos protagonistas de la situación suelen buscarlo natural e incansablemente, a igual tiempo como adultos guías de la clase solemos presentar escasas herramientas para favorecerlo, peor aún, en oportunidades no solemos reconocerlo.

Algo similar ocurre con ciertas usanzas naturalizadas con relación al juego en nuestra disciplina, es decir, de forma semántica y práctica los/as docentes ingenuamente suelen llamar “juego” a situaciones de enseñanza que nada tienen que ver con el juego y el jugar, vale decir, se presentan actividades, ejercicios gimnásticos, juegos pedagogizados, juegos deportivos, así como el mismo deporte convencional; tergiversando la idea de juego y encontrándose de esta manera nula relación entre una objeto y otro. Por lo antes dicho, autores como Pavía (2010, 2008), Rivero (2010, 2011) sostienen y destacan esta dicotómica realidad en Educación Física sobre enseñar juegos (formas de juego) y no enseñar a jugar (y menos a jugar de un modo lúdico), donde lo presentado en las clases suelen ser diferentes experiencias de ‘juegos falsos’ como describe Huizinga (2000) o ‘juegos no juego’ (Rivero, 2010, p. 76). Es decir, acciones, frases y pensamientos que dan cuenta de cómo los/as niños/as han ido internalizando esta idea de la necesaria productividad de todo lo que se vivencia en relación al jugar. Son cotidianas y reiteradas las averiguaciones sobre “¿Quién gana profe?” “¿Cuántos puntos o goles llevamos?”, “¡Ellos con Pedrito, tienen robo!” (Ventaja), “¡Ganamos!”, entre otras; obstruyendo de este modo su posibilidad de jugar plazeramente, compartiendo de manera artística y sensible un espacio de juego, pudiendo emocionarse, divertirse, sin presiones, exigencias o ‘ganancias’ que, en definitiva, son ajenas al sentido legítimo del propio juego. Cuantos valores y aprendizajes dejamos pasar por alto en función de preocuparnos por una simple mancha, persecución, ejercicio aplicativo o formato de juego, por nombrar algunos; que en alguna oportunidad como jóvenes vivenciamos y posteriormente como docentes aplicamos por el solo hecho de resultarnos gustoso o por ser eficiente a la estética de la clase, sin centrarnos por un momento desde la perspectiva emocional de los/as jugadores/as. ¿Se han puesto a pensarlo?

⁹ Los Otros son otros en la medida en que son diferentes de nosotros; la *Otredad* es entonces esa posibilidad de reconocer, respetar y convivir con la diferencia; es la única garantía de la diversidad, la que, por lo demás, hace posible esa cualidad de los seres humanos de ser únicos e irrepetibles.

Es por lo anteriormente explicitado donde reside nuestra preocupación profesional originaria, motor que moviliza a desarrollar prácticas donde se generen, experimenten y diriman instancias de juego voluntariamente iniciadas por los/as niño/as, también denominado juego libre, espontáneo o jugar por jugar, donde aquella “libertad protegida” y natural “caos creativo”, oficie de obligación ética para con el/la docente sobre intervenir con un sentido político-pedagógico (Freire, 2012), cual acciones al servicio de la transformación de un proceso de enseñanza - aprendizaje democrático, dialógico y vincular, junto a los/as educandos en el contexto de clase. Donde se destierren imposiciones autoritarias, rígidas y disciplinantes, históricamente arraigadas fuertemente en el área, que en nada encuentran relación con el derecho a jugar durante la niñez y ser educados/as en términos de creatividad, exploración, autonomía y liberación de quienes transitan por los encuentros de educación física.

Ahora bien, aún en las mejores circunstancias institucionales, pedagógicas y sociales, al momento de tomar el juego y el jugar como eje temático, instando en proponer o dar espacio a instancias de juego voluntariamente elegido y sostenido por los niños y niñas durante las clases, el/la docente insertado en un mar de incertidumbre conceptual, parafraseando a Rivero (2010), ofrece escuetos argumentos para justificar su intervención y rol profesional frente al juego y el jugar como binomio. Paradójicamente el/la educador/a “para legitimar su espacio laboral, la actividad debe perseguir una finalidad educativa emparentada con lo éticamente correcto que debe ser abordada durante el tiempo de clases” (Rivero, 2010, p. 79). De este modo se puede presumir que “el jugar por jugar en las clases de educación física posee una alta criticidad, dado su supuesta baja productividad, claro que dicha mirada es expuesta desde la óptica capitalista” (Gómez Smyth, 2014, p. 2). Frente a esta inseguridad profesional que exteriorizan los/as docentes a la hora de reparar en sólidos argumentos ante las formalidades y exigencias que imponen las instituciones y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre los tipos de *intervenciones docentes para el desarrollo del jugar* de un modo lúdico, a fin de fortalecer y arrojar luz sobre el vacío conceptual expuesto, las cuales ofician de herramientas para encaminar éste modo distintivo de jugar, poco frecuente durante las clases de educación física.

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

Un experto y un novato no juegan de la misma manera. El experto puede

mirar más allá de la regla del juego y “jugar” con ella. (...) Puede combinar juegos e “inventar” uno nuevo. (...) El contenido es tan conocido por ellos que les permite desligarse del objeto y situar el juego en la imaginación de los jugadores (Sarlé, 2006, p. 8-9).

Podríamos sostener que el/la docente situado como “jugador experto” en el papel de guía, asesor, u orientador; necesita poseer internalizados ciertos conocimientos que le permitan llevar a cabo una intervención profesional que no rompa la mágica experiencia de estar jugando. Es así que el/la profesor/a durante el juego vaya estableciendo, delineando y modificando los significados de las conductas personales de sus alumnos/as, sin ánimos de imposición arbitraria, más bien, predispuesto a la escucha de los intereses de los niños y niñas, quienes solicitarán su intervención, a favor de desarrollar conscientemente un modo lúdico de estar participando. Igualmente, el/a experto/a (sea docente o alumno/a), necesita muchas veces dejar a los/as jugadores/as ser niños/as autónomos/as, dejarles florecer, permitirles explorar, aprovechar su inocencia y su natural curiosidad. Nunca volveremos a tener otra oportunidad para aprovechar estas virtudes, dejémosle intentar hacer lo que saben, cómo ellos/as lo sientan o consideren con sentido, y los/as adultos deberíamos posicionarnos en el rol de poder otorgar herramientas, hacer valer su derecho a jugar y consensuar democráticamente alguna que otra norma, valor, conflicto o aspecto variable del juego, en función de debatir, deliberar y reflexionar de manera conjunta. Por consiguiente, concibiendo que existen tantas realidades de introducirse en un juego como jugadores/as haya jugado, es decir, resulta apropiado que el/la docente “experto/a” no encamine un proceso unidireccional en relación a una propuesta de juego, sino que sea capaz de poder atender la heterogeneidad lúdica que se genera en el contexto de una clase. En este mismo camino, Nella (2011) plantea que tanto el/la docente como los niños y niñas considerados expertos, guiados por la confianza en sus propias ideas de lo que es divertido, aburrido, justo, injusto, correcto, incorrecto y socialmente aceptable e inaceptable; son capaces de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Vale decir, son capaces de establecer alianzas y acuerdos para cambiar, ignorar, exigir, inventar o dar continuidad a las reglas del juego con el afán de maximizar el autointerés de los partícipes.

Antes de exponer las categorías conceptuales sobre las intervenciones docentes que orientan las acciones educativas para la construcción de situaciones lúdicas instamos en justificar su presencia e importancia al interior de las clases, siendo que;

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

Por su parte, Gómez Smyth (2015) y Gómez Smyth y Capllonch (2015), en sus investigaciones longitudinales desarrollan categorías conceptuales sobre los distintos tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico y en particular para la construcción de “*situaciones lúdicas*”. Mencionados escenarios son definidos como:

aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. (...) La situación lúdica implica ser armada, discutida, consensuada, elaborada y cambiada por los propios integrantes del grupo (Gómez Smyth, 2014, p. 5).

Los tipos de intervenciones docentes alcanzados son:

- **Facilitadora**¹⁰
- **Observación Comunicativa**
- **Delegativa**
- **Jugador/a Experto/a**
- **Fundamentadora**
- **Reflexiva**
- **Deliberativa**

A continuación, se expondrá la categorización¹¹ de las anteriores intervenciones que orientan las acciones de los/as docentes en función de la creación y sostenimiento de situaciones lúdicas. Las cuales son producto de información obtenida a través de manifestaciones verbales de docentes entrevistados a lo largo del trabajo de investigación, devenido en este capítulo, sobre las diferentes formas de intervenir durante el desarrollo de sus propias prácticas. Si bien,

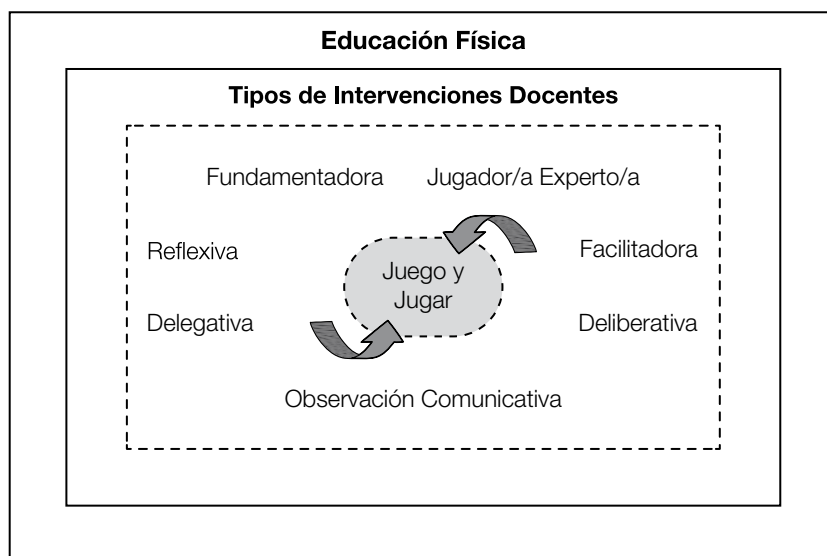
¹⁰ Dada algunas circunstancias esta categoría particularmente no fue trabajada a lo largo del trabajo de investigación (Dupuy, 2015); de igual manera, será presentada de forma original en relación a la tesis doctoral de Gómez Smyth (2015).

¹¹ Es preciso señalar que la exposición de los distintos tipos de intervenciones no presenta un orden o memento cronológico formal de aparición, al igual que no existe una lógica de jerarquización entre las mismas.

no se han podido encontrar nuevas intervenciones en relación a las anteriores, el objetivo estuvo centrado en profundizar y ampliar su conceptualización. A su vez, se pudo dar cuenta sobre acciones pedagógicas que prevalecieron al momento de intervenir dentro de las clases en Educación Física.

De igual forma, resulta pertinente considerar el trabajo de tesis de Gómez Smyth (2015) a los efectos de presentar cinco nuevas categorías desarrolladas por el autor sumadas a las anteriores, pero que aquí no serán desarrolladas particularmente. Las mismas se distinguen en:

- **Enunciadora:** expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.
- **Exhortativa:** solicita jugar de un modo lúdico y/o 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 guión de juego.
- **Sancionadora:** supone la aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico y/o censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico. En ningún caso aparecen castigos ligados con la imposibilidad de seguir jugando, sí se les solicita a los niños que modifiquen su manera de jugar.



1. Intervención Facilitadora (Gómez Smyth, 2015)

El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar. Por consiguiente, las niñas y niños interpretan y reconocen que pueden jugar, disponiendo de un adulto dispuesto a colaborar con ellos durante las clases.

Esta categoría conceptual puede asumir las siguientes subdimensiones:

1.1) 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.

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

1.3) 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Observación Comunicativa Crítica

El posicionarse como observador en relación a todo lo que acontece en el transcurrir de la complejidad de una clase implica una tarea de corrimiento de la situación, labor que no necesariamente deberá interpretarse como un abandono de la tarea docente. Contrariamente, la observación externa de la situación en términos de Gómez Smyth (2014, 2015) y Gómez Smyth y Capllonch (2015), deberá implicar una mirada atenta y comprometida de la

situación lúdica y de una predisposición y disponibilidad para el diálogo en ocasión de ser demandado por parte de algún/a jugador/a. En este sentido,

“(…) la no intervención, como intervención, como para ponerme en el lugar de observador y ver todo lo que pasa... Estando atento minuto a minuto, momento a momento”, explica Gabriel. “Uno tiene que entender que la sola presencia del docente es una manera de intervenir, no hace falta ni siquiera hablar”, comenta Emiliano. “Es raro, estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando me necesiten... El chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo... Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si surgen situaciones en las que deba intervenir o no”, refiere Pablo. Por su parte Arístides expresa: “Considero que la clase es de ellos, trato en lo posible de correrme, de esa manera puedo evaluarme a mí, a los chicos, observar algún emergente que anda dando vueltas por la clase y atenderlo”.

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

De esta manera se visualiza cómo el niño conoce que el docente está abierto al diálogo para compartir sus deseos o intereses de juego, no sólo para jugarlos sino simplemente para compartirlos, donde al mismo tiempo el profesor puede identificar particularidades sobre los gustos y sensibilidades de juego, pero sobre todo, ubicándose como un docente abierto a escuchar a los niños. (Gómez Smyth, 2015, p. 359).

La disponibilidad para el diálogo, la capacidad de poder escuchar a los/as jugadores/as y en esa interacción poder generar un intercambio de saberes entre aquello que conoce el/la docente como “jugador experto”, concepto planteado por Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011), es otra de las características y/o competencias que necesita este tipo de intervención planteada por Gómez Smyth (2014, 2015) y replicable en las locuciones de los docentes.

Arístides nos comenta... “Nada es posible en una clase sin la escucha, el diálogo, y sin la participación de los chicos”. Por su parte Juan nos dice... “estoy todo el tiempo activo, y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea”. Pablo agrega, “mirar, observar y

estar disponible para los chicos todo el tiempo para intercambiar cosas, escucharlos, saber que les gusta, identificar cosas que le resultan difíciles, placenteras, atractivas, con quienes juegan, las razones por las que juegan...”

Una vez más aparece la coincidencia entre los docentes, quienes valoran y se responsabilizan en cuanto a la posibilidad de gestar el diálogo con sus alumnos/as, al igual que se predisponen abiertamente para que esto pueda suceder y/o emerger durante la clase. Comprenden que partir de esa preocupación posibilita el posterior intercambio de ideas, opiniones y deseos, entre aquello que conoce el docente como jugador experto (categoría que analizaremos posteriormente) y el conocimiento previo de cada jugador/a, en relación a aspectos referidos a la forma y al modo de estar jugando. Intercambio comunicativo que es entendido y ejercido desde un plano de igualdad entre el/la docente-jugador/a y el resto de los/as jugadores/as.

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

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

A partir de lo anterior, se llega a develar esta necesidad impetuosa de generar el escenario apropiado para la aparición de “situaciones lúdicas” (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 8). Y de ser necesario, abandonar el papel de observador crítico dentro de la clase a causa de la aparición de todos aquellos episodios considerados negativos para desarrollar el juego, los cuales coartan la posibilidad de jugar de manera genuina y placentera. Es decir, experiencias

que interpretamos como “falsos juegos”, al decir Huizinga (2000) o en su análisis “juegos no juego” según Rivero (2010).

Contrariamente, los/as docentes comentan su satisfacción durante la observación, en cuanto al interés en la valoración por jugar de manera auténtica, *transparente* (Pavía, 2010, p.73). En esta dirección, Juan, Pablo y Emiliano describen aquello que les interesa que acontezca y se desarrolle al observar sus propias clases:

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

El sentido profesional en cada expresión exteriorizada por los docentes, mientras se ubican en el rol de observadores, en relación aquello que esperan distinga el modo de involucrarse durante el juego; enfatiza en el interés y placer por jugar, construir con el Otro, compartir y ser sujetos plenos. Encontrando afinidad con el jugar de un modo lúdico de índole Paviana y paralelamente con la intencionalidad democrática y emancipadora del observador planteada por Gómez Smyth en sus investigaciones. Es decir, el/la docente tiende a menospreciar la posibilidad de intervenir desde un enfoque autoritario/tradicionalista, contrariamente, a favor de una postura dialógica y vincular con los educandos.

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

Del mismo modo ellos expresan las consecuencias que puede generar durante el desarrollo del juego, aun siendo previamente examinada, la intervención del adulto en ciertos momentos de la clase:

“Los cobros que uno hace como árbitro muchas veces generan más conflictos que cuando uno se pone desde afuera como observador”, dice

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

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

3. Intervención Delegativa

Inicialmente Gómez Smyth (2014) posiciona esta intervención como sub-categoría de la intervención comunicativa. Paralelamente, en investigaciones posteriores, Gómez Smyth (2015) y Gómez Smyth y Capllonch (2015), la presentan como una categoría autónoma. Veamos el ejemplo;

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

En el ejemplo representado por Juan un grupo de alumnos/as demuestran una situación lúdica desarrollada por ellos a otro/a niño/a, que interesado por incluirse, recibe la explicación por parte del grupo hacedor sobre aquello que caracteriza el juego. Es decir, el/la docente otorga la posibilidad de que un/a niño/a o grupo enseñen, en un clima de empatía, las situaciones lúdicas diseñadas a terceros/as; pudiendo elegir éstos, incluirse dentro las mismas. De igual manera, puede interpretarse que “el docente reconociendo una situación de juego/lúdica constituida por un niño o grupo les propone que ésta sea compartida, con sentido de invitación transparente” (Gómez Smyth, 2015, p. 360),

a otros niños, debiendo explicar el sentido del juego y/o el modo en el cual se viene jugando en la clase.

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

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

“Como en mis clases hay muchas situaciones lúdicas sucediendo en el mismo momento, da la posibilidad a que yo pueda estar charlando con cada uno de ellos o bien entre pequeños grupos, y da la posibilidad de abordar cualquier problema, y a lo mejor dejar que ellos lo autogestionen e irme para otro sector, y el resto de la clase sigue sucediendo, los chicos siguen jugando y a lo mejor no se enteran de que algo ocurrió.”, expone Juan. “Hay veces que estamos jugando y les pido permiso para compartirlo con el resto, entonces llamo algunos y luego me alejo para que puedan ser ellos mismos quienes terminen de enseñar el juego”, comenta Pablo.

En la anterior reflexión, los docentes refieren que luego de la intervención proceden a retirarse de la escena dejando que el proceso continúe de modo los niños pueda intercambiar diálogos en relación a sus acciones. Podemos evidenciar que posterior a la intromisión volverán a situarse desde la observación, quedando en disponibilidad ante cierta necesidad que vaya aconteciendo en el devenir de la clase, yendo a jugar a un nuevo sector con otros o bien, por si acaso, se necesite intervenir de otra manera.

“Ésto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que disfrutan de este rol, va no es el rol, no es que enseñen puramente, sino más bien es que ellos comparten, creo que es esa la función, la de compartir y la de volver a construir un juego o situación, ya que a medida que este chico o grupo lo van explicando, el otro lo va internalizando de manera distinta y se va modificando, entonces aparece una nueva construcción. Pero a pesar de esto, no es mi objetivo que un chico enseñe, no lo miro por ese lado... pero si habilito el compartir con el resto, que a veces suele ser aceptado y a veces no. Jamás obligo a que el resto haga lo que un alumno supo desarrollar, lo que si hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó.” aclara Pablo.

En el anterior párrafo se puede evidenciar que no exclusivamente la intervención corresponde a la función de enseñar. El docente señala que lo interesante reside en el simple hecho de compartir y volver a construir situaciones lúdicas con otros jugadores y jugadoras, quienes socializan entre pares sus propios saberes e invenciones durante el juego. Presumiendo que “las reglas del jugar se relacionan con aquellas conductas que los jugadores aprenden inintencionalmente en el simple contacto con otros” (Rivero, 2010, p.77). A su vez, Gómez Smyth (2015) distingue la existencia de casos donde el delegar se vincula en que un niño le explique a otro de qué trata el juego que viene haciendo y en otras ocasiones se encomienda a los niños que brinden explicaciones a otros acerca de cómo debe jugarse o ligado al uso de algún material didáctico.

Por último, visualizamos que habilitar este tipo de espacios de intercambios intersubjetivos, posibilita que las acciones de invitar y compartir con otros sucedan espontáneamente.

“Nunca paro la clase para que alguien cuente a otro sobre aquello que está haciendo, me parece que es algo que se da automático normalmente”, refiere Juan. “Trato de colaborar tanto para el que aprende, como para el que enseña; éste último se pone en el rol de colaborar con el otro y el que aprende se siente acompañado y valorado. Éstas situaciones suelen darse de forma autónoma o bien puedo gestionarlas, pero en cualquiera de las formas estoy muy atento para ver que va sucediendo en esa interacción”, comenta Arístides.

El hecho de permitir a un/a jugador/a o grupo la facultad de poder compartir sus conocimientos, al mismo tiempo, les posibilita como alumnos/as ser los verdaderos participantes del hecho educativo y constructores de cultura lúdica. En tanto, según Pavía (2009, 2010), la estrategia de intervención del docente

es una pieza fundamental en la constitución de ese jugador, siendo que su modo de transmitir el saber posibilitará una autonomía del juego y el jugar en el sujeto. Del mismo modo, renunciar a ser el eje central de la clase y otorgar el espacio para que se generen instancias de enseñanza recíproca encuentra relación a planteos devenidos en corrientes pedagógicas constructivistas, preocupadas en la búsqueda de autonomía y emancipación, entre otros intereses, por parte de los/as sujetos.

4. Intervención como Jugador/a Experto/a

En una primera aproximación la presente intervención según Gómez Smyth (2014, p. 15) se caracteriza en sentido amplio e ineludible por posicionar al docente-jugador/a desde una perspectiva e intencionalidad lúdica en materia de juego y jugar. En esta dirección, la totalidad de los docentes entrevistados logran coincidir en sus expresiones verbales con esta intencionalidad pedagógica.

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

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

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

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

Involucrarse dentro de una situación lúdica de forma "transparente" (Pavía, 2008, p.35) requiere ciertas competencias por parte del experto, al decir Pablo "me involucre como un jugador más" lleva a pensar que no solo alcanzará con conocer formatos de juegos y saber administrarlos, un "experto será aquél que pueda combinar situaciones o inventar una nueva, pero no por falta de conocimiento de la forma del juego, sino porque el contenido es tan conocido que les permite desligarse del objeto" (Nella, 2011, p. 39). En esta dirección, Pablo manifiesta que cuando se introduce en el juego lo hace aceptando las reglas establecidas, así como pudiendo cambiarlas o discutir otras cuestiones a partir de sus saberes aprendidos como jugador. Coincidiendo en el hecho de que "el experto puede mirar más allá de la regla del juego y jugar con ella" (Sarlé, 2006, p. 8), permitiendo a este/a jugador/a gestionar el juego, compartirlo, establecer alianzas y acuerdos en un nivel de horizontalidad en relación a los/as demás jugadores y jugadoras; evitando la no imposición de reglas externas que impiden el desarrollo del jugar libremente escogido.

Asimismo, involucrarse dentro de una situación lúdica en función de "sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación", circunstancias expresadas por Gabriel, y "dejar al otro ser protagonista y que se sienta valorado" como sostiene Juan, resultan necesarias para el anclaje y sostenimiento de lo lúdico durante el desarrollo del juego y el jugar, siendo dos condiciones planteadas por Pavía (2010) al momento de reparar en una propuesta que permita dejar "*jugar de verdad*".

Éste tipo de intervención puede asumir dos posibles direcciones, siguiendo a (Gómez Smyth, 2015) y (Gómez Smyth y Capllonch, 2015), las cuales desarrollaremos a continuación y en reflejo a las expresiones señaladas por los docentes entrevistados.

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

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

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

Pablo también elabora propias situaciones lúdicas con intenciones de que terceros se sumen a jugar pero, a su vez, agrega que en un primer momento deja pasar cierto tiempo (lapso en el cual podrían sumarse jugadores/as sin ser necesariamente invitados de forma expresa por él) mientras juega y de no ocurrir que otros/as se sumen a la situación lúdica elaborada, decide posteriormente invitar de manera intencionada para que esto suceda, lo que es interpretado como “verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el docente” (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 13), el cuál se ha asumido como un jugador más.

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

En el camino de esclarecer esta primera dirección que puede asumir la tarea de intervenir como jugador/a experto/a, y reparando precisamente en la “no necesaria invitación a otros/as jugadores/as” a la hora de elaborar propias situaciones lúdicas, Emiliano nos ayuda a pensar en que a sus clases lleva su propio material para jugar, ya que lo considera como su espacio también para hacerlo, donde él también vive y puede disfrutar del placer por jugar. Asimismo, analiza que al ponerse a jugar, sus alumnos/as lo valoran como un jugador que además de pregonar el juego, también juega, se divierte, y ellos/

as logran percibirlo, por lo que la propuesta se vuelve aceptable, transparente y creíble.

En definitiva esta *primer dirección* que caracteriza al jugador/a experto/a (aclárese, tanto docente como educando/a) al decir Gómez Smyth (2014, 2015), se caracteriza por la elaboración propia de situaciones lúdicas, donde otros/as jugadores/as pueden incluirse valiéndose de la invitación del docente quien ha asumido el rol de jugador, claro que dicha invitación lleva consigo libertad de decisión por parte del resto de los jugadores en aceptar incluirse o no en la situación elaborada por éste.

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

Del mismo modo, Juan se expresa en relación a la importancia de generar un clima de empatía, donde los niños y niñas crean en el adulto, puedan elegir con libertad durante las clases, y en esa confianza recíproca lo consideren como un jugador más,

“Creo que aquél que logra generar instancias de confianza, placer y divertimento genuino dentro de una propuesta donde los chicos puedan elegir, que sepan que el adulto está para ayudarlos, que crean en vos, te consideren como uno más; es lo que provoca que me inviten a jugar o bien acepten alguna propuesta mía. Muchas veces sucede que me pongo a jugar solo, me ha pasado con grupos que son muy autónomos el tener que elaborar una situación para jugar solo y donde se han acercado para jugar conmigo, sin invitación mía”, cuenta Juan.

La *segunda dirección* que propone Gómez Smyth (2014, 2015) en sus investigaciones en relación al accionar como jugador experto dentro del espacio donde se manifiesta el juego y el jugar, encuentra sentido en el hecho de aceptar invitaciones para jugar y/o participar de situaciones lúdicas, en esta

ocasión elaboradas por los niños y niñas, pudiendo de igual modo socializar sus puntos de vista como un jugador más, sin ánimo de imposición arbitraria.

“Como te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbre a pedirlo, ¿Che, puedo jugar?... Entonces siempre pido permiso, pregunto cómo se juega y ahí directamente me involucro como un jugador más y acepto las reglas, y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto”, refiere Pablo.

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

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

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

“Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan participo, pero la intención no es ser el eje y centro del juego, sino que la intención

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

El aceptar invitaciones a jugar por parte de otros/as jugadores/as quienes desean compartir la situación lúdica creada con el adulto es otra característica que asume el posicionarse como jugador/a experto/a descrita por Gómez Smyth (2014, 2015), en cuanto conformidad genuina y convencimiento de involucrarse en esa “realidad aparente” (Pavía, 2010, p. 70) que denominamos juego. Realidad que es asumida en planos de igualdad para con los demás, logrando consigo, proponer, innovar, tomar decisiones y establecer acuerdos; en el sentido de no imponer nada al resto de los jugadores y jugadoras por su condición de experto. Por el contrario, sin pretender ser el eje y centro del juego como menciona Arístides, siendo “una voz más” refiere Emiliano y para generar algo conjuntamente o cambiar lo que se venía repitiendo en reiteradas ocasiones, alude Juan.

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

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

chicos están encerrados y no tienen muchas posibilidades de que puedan hacerlo”, cuenta Pablo.

En materia de educación intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, ético y filosófico por parte de quien decide hacerlo. De esta manera, la selección y utilización de los formatos de juegos a proponer desarrollar, el modo de involucrarse en ellos, así como la libre elección de participación, deben ser interpretados por los/as jugadores/as como “propuestas no impositivas, sino invitaciones que permitan seguir jugando de un modo lúdico o comenzar a hacerlo” (Gómez, 2013, p. 9). En este sentido, Arístides refleja su preocupación en cuanto a la elección de ciertos juegos tradicionales y en tanto su posibilidad de modificación en función de adaptarse a las necesidades e intereses del grupo. Por su parte Gabriel, evitando ideológicamente no ser quien seleccione los juegos, decide encomendar a sus alumnos/as que sean ellos/as los encargados de traer de sus hogares éste tipo de juegos para ser desarrollados dentro de las clases. A colación, Pablo manifiesta y justifica el desarrollo de juegos tradicionales en sus clases, ya que hoy en día los/as niños/as no tienen las mismas posibilidades que en otros tiempos para conocerlos y jugarlos, sobre todo en las grandes ciudades, siendo la escuela un espacio apropiado para poder rescatarlos y vivenciarlos.

“Me suelen decir. ¡Queremos jugar al pato ñato! Es ahí cuando les pido que me lo cuenten y generalmente critico determinadas cuestiones negativas de algunos juegos tradicionales. Trato de hacerlos pensar en esos juegos, entonces comenzamos a buscarles variantes, jugarlo de otra manera, a sentirlo diferente al juego (...) Pero te digo, si aparecen los jugamos, a veces yo propongo algún juego tradicional que ellos no hayan traído y siempre reflexionamos acerca de ello porque creo que es un espacio que se ha perdido”, refiere Pablo.

Siguiendo el párrafo anterior, se visibiliza que los niños y niñas en oportunidades le solicitan al adulto jugar a este tipo de juegos, así como el mismo docente suele proponerlos en sus clases. A su vez, Pablo destaca el afán por revisar aspectos negativos en relación a ellos, pudiendo modificarlos y jugarlos con otras variantes como también expresaba Arístides. Finalmente, podemos interpretar que a pesar de respetar y traer a las clases este tipo de formato de juego, el interés del experto incurre en el sentido de propiciar su desarrollo desde un “modo lúdico” (Pavía, 2010, p. 68-69) y con independencia de poder elegir participar en dicha instancia. Según Nella (2011) y Sarlé (2006) el/la experto/a es capaz de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Es

decir, capacidad en establecer alianzas y acuerdos democráticos para cambiar, ignorar, estimular, inventar o dar continuidad a las reglas del juego, con el afán de maximizar el autointerés de los participantes.

5. Intervención Fundamentadora

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

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

El docente nos ejemplifica un momento de la clase durante el desarrollo de una especie de básquet donde ocurren una serie de hechos que en nada se emparentan con el juego y el jugar, entendidos por él como indicios de involucrarse dentro del juego relacionados a lo no lúdico, y que luego de su intervención termina transformándose en una experiencia con otras intenciones diferentes a las iniciales. De este modo, Pablo exhibe razones a sus alumnos/as a raíz de sucesos que estaban aconteciendo y que bloqueaban la posibilidad de jugar de manera transparente (Pavía, 2008), consiguiendo a través de la democratización e intercambio de aquellos planteos con los/as jugadores/as, modificar el guion del juego (Gómez, 2013) que venía siendo en la clase. De igual manera, el docente relata ciertos principios que considera irrenunciables a la hora de jugar durante sus clases, los cuales suele utilizar como fundamento al momento de abordar una situación que presume acciones negativas por parte de los jugadores y jugadoras:

“En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar y ese alguien es tanto el docente como los compañeros; vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad

deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro”, finaliza Pablo.

Las expresiones atestiguan el posicionamiento ideológico y político detrás de cada fundamento en relación a la intencionalidad por jugar de manera lúdica. Siguiendo a Gómez Smyth (2014, 2015), durante la intervención fundamentadora el/la docente expone razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico, vale decir, comunica explícitamente un fundamento o razón de ser, exteriorizando y sosteniendo la importancia que reviste el modo de jugar y actuar en relación a los demás jugadores, al cuidado de sí mismos o de otros compañeros cuando están jugando y “en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego buscando la comprensión del derecho al jugar que tienen otros pares” (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 14). Persiguiendo la finalidad de que el/la niño/a vaya aprendiendo paulatinamente qué significa saber jugar de manera lúdica.

Encaminando la tarea de presentar algunos indicios en relación a los principios en los cuales se sostienen estos fundamentos, los docentes entrevistados enuncian:

“El hecho de poder compartir la sensación de estar jugando, de sentir placeres y emociones diferentes a las que podemos sentir en otras situaciones, colaborar, ser creativo, poder disponer de la posibilidad de elegir a qué jugar, con quién, en dónde, con qué elementos y el tiempo que deseen, todo eso tiene un valor interesantísimo como aprendizaje”, expresa Arístides. “Fundamento mucho ésto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando”, relata Gabriel. “Siempre les digo a mis alumnos que ellos tienen que aprovechar el tiempo, entonces yo les digo que valoren el tiempo, lo vivan, ¡Disfrútenlo!, yo quiero que sean sujetos plenos”, menciona Emiliano.

Las expresiones de los docentes, atestiguan cuales principios y cimientos sobre los que se apoya el jugar de un modo lúdico. Se visibilizan fundamentos donde las razones se orientan a afianzar y asegurar este modo en particular de participar dentro de una experiencia de juego. Valores en torno a compartir, disfrutar, encontrarse con el otro, emocionarse, aprender, sentir placer y alegría, posibilidad de elegir, valorar el tiempo y sentirse plenos durante el juego; caracterizan sus planteos al momento de ser manifestados a sus alumnos y alumnas durante una instancia de juego.

En esta senda de interpretar y comprender ciertos fundamentos de los cuales se valen los/as docentes de educación física en materia de juego y jugar, consideramos que éstos pueden direccionarse (además de fortalecer y orientar el jugar de un modo lúdico presentando explicaciones positivas sobre el mismo), en el sentido de exteriorizar razones que evidencien un modo de introducirse en el juego que coincida y refleje lo *no lúdico*. En este caso particular, proporcionando argumentos que lo desestimen, desvaloricen y/o nieguen, y se orienten en el camino contrario, modificando el guión de juego.

Para comprender esta segunda dirección que puede asumir el fundamentar una instancia de juego, Gabriel comparte algunas orientaciones que suele utilizar en sus clases:

“En un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarles los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... ¡Ésto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de compañeros!, ¡Ésto no genera cosas buenas, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol! ¡Y además hasta rosa el insulto! ¡No se digan malas palabras porque no corresponde! ¡En la vida hay que ser cuidadoso, respetuoso!... Y toda esa explicación que como profe uno da y defiende”.

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

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

6. Intervención Reflexiva

Durante el proceder de las clases, dentro del desarrollo de las diferentes situaciones lúdicas puede que se presente la oportunidad, siempre y cuando el docente se advierta de esta situación, el hecho de “solicitar la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego” (Gómez Smyth, 2014, p. 11), encaminando complaciente experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los jugadores y jugadoras.

En el camino de intentar caracterizar como se gesta, desarrolla y conduce este tipo de intromisión, expondremos algunas expresiones de los docentes entrevistados, los cuales han dado cuenta de la misma durante el progreso de situaciones de juego.

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

En el párrafo anterior los docentes coinciden en el hecho de instalar la pregunta como vehículo para generar la reflexión y el diálogo, en particular preguntas de índole reflexiva, al decir Pablo, “para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan de manera autónoma”, considérese, *autonomía lúdica*. Hablamos de preguntas abiertas que el niño sea capaz de desarrollar y le permitan dar cuenta sobre la situación lúdica, y en particular sobre el modo no lúdico, “en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego” (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 14). Es decir, posibilitando a los/as jugadores/as por medio de la intervención construir conciencia, poder auto-observarse, repensarse y regular sus acciones en relación a sus modos de jugar con Otros/as.

Veamos un ejemplo sobre este tipo de preguntas referidas, representado por los docentes:

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

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

Continuando en el sentido de describir aquellas preguntas abiertas utilizadas por los/as docentes y destinadas a buscar profundidad en las respuestas por parte de los niños y niñas; Pablo y Gabriel expresan recurrir a ejemplos (con hechos vividos anteriormente, situaciones externas del mundo social y acontecimientos de los medios de comunicación) los cuales sirven de vehículo pedagógico a favor de la reflexión y destinados a encaminar la toma de conciencia en función de “intervenir en el juego con el único objetivo de enseñar a disfrutar el jugar con otros” (Rivero, 2011, p. 34). Veamos el siguiente párrafo:

(...) “Lo hago utilizando procedimientos que han pasado anteriormente y que sirven para traerlos a colación. Les suelo decir, ¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cuál cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo? Suelo traer ejemplos así,

cuidando no exponer a nadie”, expresa Pablo. “Algunas veces ante estas situaciones suelo dar ejemplos de otras situaciones parecidas que hay en lo social, en la vida diaria o en los medios... ¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? ¿Qué opinan?”, cuenta Gabriel.

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

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

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

7. Intervención Deliberativa

Intentando acercarnos a esta última intervención, al decir Gómez Smyth (2015), la misma supone habilitar la discusión y debate con sentido democrático sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica. En tal dirección, deliberar asume características que rozan acciones como debatir, resolver, discutir, acordar, fallar, reflexionar, analizar, examinar, negociar; en abordaje conjunto, vale decir, con los demás jugadores y jugadoras.

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

Claramente las expresiones de los docentes convienen y denotan el interés puesto en generar espacios destinados a la deliberación en función de que los/as jugadores/as, considerados auténticos protagonistas del debate, puedan dialogar, discutir y reflexionar en acuerdo grupal en pos de resolver un conflicto, en cuanto a la distribución de materiales y/o espacios, así como una problemática asociada a la no conjunción entre la forma y el modo de jugar, dado que en ocasiones los juegos desarrollados durante la clase suelen ligarse a enunciados “paradójicos y ambiguos” (Pavía, 2010, p. 95).

Continuando, en el sentido de poder caracterizar de qué se trata habilitar, según Gómez y Pizzano (2003), una suerte de “experiencia legislativa”, Gabriel argumenta que supone “*una construcción cívica, democrática y social valiosa*” para los/as educandos/as.

A su vez, los docentes entrevistados expresan claros ejemplos sobre aspectos relacionados al juego y el jugar que suelen colocarse en tela de discusión, así como otras situaciones de la clase, las cuales suelen teñir los diálogos comunicativos establecidos entre los/as participantes.

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

En esta dirección, habilitar espacios de intercambio grupales encuentra connotación con una concepción ideológica de lo democrático, de lo participativo y de la intencionalidad del docente de fomentar prácticas reflexivas e inclusivas, generando consigo el diálogo y escucha, atendiendo a la opinión del Otro, así como poder sociabilizar la voz propia. Asimismo, durante el proceder de éstos formatos, al decir Gómez Smyth (2014) puede que emerjan ciertos diálogos los cuales despierten una instancia de fundamentación o reflexión, así como el/la docente podrá ubicarse desde la observación comunicativa, y/o delegando la situación en los/as jugadores/as, en función de posibilitar que ellos/as sean lo encargados de desarrollar el espacio construido y encontrar soluciones a los diferentes dilemas. Es decir, la configuración del formato creado podrá disparar, ocasionalmente, el desarrollo de las anteriores intervenciones descriptas.

Persiguiendo lo explicitado, expondremos como los docentes configuran este espacio destinado a la deliberación, discusión y debate sobre una situación de juego, así como sobre el modo de jugar, puesto que durante la secuencia de diálogos que se van desarrollando “pueden aparecer relaciones de poder o dialógicas” las cuales obstaculizan la posibilidad de jugar de un modo lúdico y donde el docente deberá ofrecer herramientas para que estas relaciones se igualen, ya que “siguen siendo espacios democráticos y evaluativos”, según Gabriel.

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

Tomando lo antepuesto se logra visibilizar como los docentes logran configurar inicialmente el formato situacional. A su vez, Pablo expresa una suerte de corrimiento en cuanto a la acción de apartarse de la escena de discusión en función de que los/as jugadores/as vayan llegando a sus propias conclusiones de manera autónoma y protagónica, a lo que Juan añade;

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

En relación a la aparición de asimetrías en cuanto al uso y abuso de poder y dominación durante los diferentes diálogos y comportamientos generados entre los partícipes, Pablo declara:

“Si llega a pasar que no llegase a ver esta horizontalidad de diálogo, si hay un chico que hace uso y abuso de su poder de decisión sobre los demás, claramente ese sería un punto a desarrollar y reflexionar entre todos (...) por ejemplo, ¿Por qué Juancito es el que siempre decide qué hacer o no? Pero no como un reto, sino para que Juancito también pueda pensarlo.

¿Por qué siempre tiene que existir ese alguien que determine cómo se juega? ¿Por qué siempre el mismo? ¿Por qué no nos ponemos de acuerdo por igual?... Creo que ésa es la manera de solucionar los problemas, escuchar al otro, hablar, ponernos de acuerdo, aceptar que el otro quizás no esté de acuerdo conmigo, entre otras”, finaliza.

En suma, este último tipo de actuación se posiciona dentro de las intervenciones docentes que buscan la participación activa y protagónica de los niños y niñas en cuanto a la discusión de las variables que configuran tanto a la forma como al modo de involucrarse en una instancia de juego. Siguiendo a Gómez Smyth (2015), a través de este tipo de intervenciones el docente habilitaría un formato de interacción en el cuál los/as jugadores/as lograrían exponer sus puntos de vista, escuchando la opinión del resto y gozando de cierta independencia para cambiar o generar nuevas reglas. Al mismo tiempo, como hemos señalado, podrían retomarse el resto de las intervenciones antepuestas, favoreciendo la autonomía lúdica en cada uno de ellos/as. Por consiguiente, el formato hace que los/as niños/as reflexionen, discutan y pongan al servicio del debate “las razones por las cuales existen las reglas, pautas o normas institucionales”, al decir Pablo, donde las relaciones de poder, el diálogo, las acciones y la participación se contextualizan dentro de un espacio político – democrático de carácter inclusivo, al interior de la clase.

En síntesis

El presente capítulo estuvo anclado en investigaciones de Gómez Smyth (2014, 2015) en relación a los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo de situaciones de juego/ lúdicas, quién a su vez ha basado y apuntalado sus tipologías en algunos aspectos de la categorización propuesta por Gómez y Pizzano (2003) y Gómez (2006, 2011), éstos últimos en relación a los tipos de intervenciones docentes ante episodios de conflictos intersubjetivos (trabajadas en un anterior capítulo de este mismo libro). Nuestra investigación ha tenido la intención de aproximarse a los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica – emancipadora que vienen desarrollando su tarea docente en la actualidad, siendo el objetivo principal conocer sus formas de intervenir en torno al desarrollo del juego y el jugar como binomio.

En este intenso y comprometido camino, se elaboró un escueto marco referencial como herramienta inicial para el lector, que de alguna manera enmarcara a la Educación Física desde un posicionamiento ideológico humanista destacando sus principales diferencias en relación a la historicidad en el área. De igual modo, se teorizó sobre aquello que entendemos por juego y jugar

como derecho en la niñez y en relación con las clases de educación física, y en última instancia se puntualizaron cada uno de los tipos de intervenciones docentes encontrados.

Si bien se intentó identificar aquellas intervenciones para el desarrollo del jugar que pudieran prevalecer durante el accionar pedagógico – ideológico de los docentes, no se encontraron elementos suficientes que garantizaran este objetivo propuesto. En tanto, si se pudo dar cuenta a lo largo del análisis de las entrevistas realizadas sobre características generales que supieron manifestar los docentes en cuanto a comportamientos predominantes al intervenir durante el desarrollo de sus clases, los cuáles compartimos a continuación; señálese:

- Búsqueda constante por jugar de un *modo lúdico* (con valores contrahegemónicos).
- Desvalorizar, negar y/o interrumpir acciones y conductas que se orienten a jugar de un *modo no lúdico*.
- Preocupación por la participación activa del/la alumno/a.
- Proveer diferentes herramientas para el desarrollo de autonomía lúdica en los/as jugadores/as.
- Utilización de estrategias que animen al desarrollo de un ciudadano crítico, reflexivo y solidario.
- Intromisiones a través de metáforas, sorpresa, ironía, humor, y actuación.
- Acciones que persigan la reflexión y el debate democrático con el Otro.
- Jugar como un jugador más sabiéndose de igual manera como docentes.
- Sentimiento de amor y pasión en cada intromisión dentro del quehacer pedagógico en general.
- Permisividad en cuanto al libre albedrío por parte de los jugadores y jugadoras.
- Generar las condiciones adecuadas en cuanto al tiempo, espacios y elementos necesarios para poder jugar.

Cuadro de recapitulación¹²

Tipo de intervención	Función
Facilitadora	El/la docente acondiciona y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.
Observación Comunicativa	Implica una tarea de corrimiento pedagógico de la situación. Necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de

	<p>la situación lúdica, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad.</p> <p>La capacidad de escucha y posterior intercambio de saberes, 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>Se habilita el espacio y/o posibilidad de que un/a niño/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, las situaciones lúdicas diseñadas a terceros/as.</p> <p>El/la docente reconoce el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros jugadores y jugadoras, dado que reconoce su intencionalidad lúdica.</p>
Jugador/a Experto/a	<p>Anclado desde una intencionalidad lúdica. Un experto tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, dejar al otro ser protagonista y que se sienta valorado, asumiendo las siguientes direcciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración propia de situaciones lúdicas, invitando a jugar y con intenciones de incorporar jugadores/as. Y/o con finalidad de divertimento propio donde puedan incluirse Otros/as. - Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros jugadores, solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar. - Invita a desarrollar juegos tradicionales, o bien participa de este tipo de formatos elaborados por Otros/as.
Fundamentadora	<p>Se exponen razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico. Aunque, también, lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego; vale decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego. - Comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

<p>Reflexiva</p>	<p>Se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil exámen de conciencia por parte de los /as jugadores/as.</p> <p>Suelen utilizarse ejemplos (de hechos vividos anteriormente, situaciones externas del mundo social y sucesos de los medios de comunicación) así como preguntas abiertas, cual dispositivo pedagógico; generando la reflexión, el diálogo, y la auto-observación de las acciones en relación a los modos de jugar con Otros.</p>
<p>Deliberativa</p>	<p>El/la docente habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica.</p> <p>Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad entre los/as jugadores/as.</p>

Si bien, aún persisten interrogantes por investigar en cuanto a la formulación y puesta en práctica de una herramienta didáctica que posibilite jugar de manera artística y espontánea como derecho de la niñez, estamos convencidos que la configuración en tanto el armado y sostenimiento de situaciones de juego/lúdicas, así como la anterior clasificación sobre las intervenciones docentes, se constituyen en herramientas apreciables las cuales podrían brindar algunos insumos necesarios para poder pensar, en el entramado pedagógico, una didáctica sobre *aprehender a enseñar a jugar de un modo lúdico* (Pavía, 2010), con claras intenciones de dejar jugar a los niños y niñas, aunque resuene liviano. Y al mismo tiempo, no menos significativo, dotar de ciertos fundamentos con sentido educativo a los/as docentes al momento de establecer vínculos entre el juego (cultura) y sus alumnos/as.

¹² El presente cuadro comparativo representa una síntesis, no acabada, de las diferentes categorías analizadas en función de posibilitar al lector esclarecer ciertos conceptos. Consideramos valioso profundizar en cada una de las intervenciones adentrando en la lectura del capítulo.

Hasta aquí se ha consumado un trabajo de algo más de dos años en una constante y convencida labor conjunta en compañía de amigos colegas, a favor de generar un aporte pertinente y comprometido en relación a la construcción de material bibliográfico al interior de la Educación Física como disciplina pedagógica, con claras intenciones políticas e ideológicas de enaltecer y legitimar el área. En este pedregoso camino trazado siempre estuvo puesta la esperanza de que una vez recorrido sirviera, cual contribución académica, para generar las posibilidades de cambio en quienes leyeran y se adentraran en este humilde trabajo, y al mismo tiempo, lograr consigo introducir opiniones, críticas y nuevas sugerencias en torno a la temática, que en definitiva permiten poner en tensión los conocimientos propios y ajenos, posibilitando (re)crearlos y entretrejer nuevos.

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

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

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

- AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- CDN. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- Dupuy, M. (2015) *Tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo de investigación final. Universidad de Flores. Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte, Bs. As.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: *Siglo XXI*.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació, Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2014). *La construcción de situaciones lúdicas en clases de educación física en el nivel inicial*. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Bs. As.
- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4)37-46.
- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). *Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil*. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA, 539-548.
- Gómez, L. (2013). Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico. *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física*. Prácticas de la Educación Física Escolar, Académica y Profesional.
- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. Artículo

publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA, 11(1), 47 a 65.

- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

- IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela*, 8, 95-102.

- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En Pavía (Coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

- Nella, J. D. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: la búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>

- Nella, J., y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de educación física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 33-40.

- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.

- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.

- Pavía, V. (2010). (Coord.) *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

- Pavía, V. (coord.) (2006): *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Rivero, I. (2010) Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. (*Tesis inédita de Doctorado*). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Universidad nacional de la plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Tesis doctoral. Bs As, La Plata.
- Sarlé, P. (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.

