

**FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE**  
Maestría en Actividad Física y Deporte

**TESIS DE MAESTRÍA**

Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una  
perspectiva emancipadora

Realizada por: Dupuy, Héctor Manuel

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

Director: Dr. Gómez Smyth, Leonardo

[efleogomez@gmail.com](mailto:efleogomez@gmail.com)

Ciudad autónoma de Buenos Aires

2019



*El tema escogido no tiene, todavía, la presencia que se merece en la agenda investigativa de la educación en general y de la Educación Física en particular. Quizá ello se deba a que lo que más seduce en los ambientes docentes no es la idea de juego como derecho, sino la de juego como recurso. (Pavía, 2009b, p. 11)*

## **Agradecimientos**

Hace casi dos años, un tanto desmedido, coloqué en esta misma hoja “necesitaré un capítulo en sí mismo para este apartado”, hoy día resulta ser que no fue tan descabellado. Más allá de los papeles y pantallas la vida me ha rodeado de personas que me acompañan a darle contenido. Van aquí algunas palabras de reconocimiento a todas ellas y a instituciones que de alguna manera han posibilitado la presente producción académica.

A mi madre, Mercedes García, por todo su afecto. Porque verte interesada en aprender vicisitudes de este mundo moderno me enseña a que nunca es tarde para retomar sueños. Por la compañía en todos estos años, por cada mate, por cada charla. Porque tengo muy presente que has puesto mucho de tu tiempo para ayudarme en mis cosas. Te amo.

A Héctor Santos Dupuy, mi viejo, porque me ha acompañado en mis decisiones, desde niño a la fecha. Siempre fuiste a fondo con tus ocurrencias y proyectos, aún ante la adversidad, eso ha sido ejemplificador. Pocas veces te he dado un abrazo y decirte, te quiero viejo. Lo haré.

A mi hermano Sebastián, porque por la estrecha diferencia de edad ha sido uno de mis primeros amigos. Por todas esas cosas que tenemos en común y por convivir en la diferencia. Algo similar ocurre con Luis, mi hermano mayor, posiblemente la distancia no ha permitido compartir demasiado esta vida, pero jamás ha desvanecido nuestro afecto. En ambos admiro aquello en que hoy se han convertido humana y profesionalmente.

A Irene Riesgo, por hacerme sentir nieto en estos últimos años. Llevo la suerte de disfrutarte como una (tía)abuela de esas que en cada palabra sobreviene la sabiduría de saber vivir.

A mis amigas y amigos, porque su amistad ha sabido entender mis distracciones, ausencias, que han sido puestas en esta tesis.

A las instituciones educativas, Universidad de Flores, Instituto de Educación Física Nuestra Señora, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 133,

Dirección de Deportes de General Pinto. Por abrirme las puertas de la formación y práctica docente.

A colegas docentes, compañeros/as, alumnos/as, que en un sinnúmero de ocasiones han compartido sus experiencias y saberes con justas palabras. Hoy declaro que muy posiblemente he tomado de manera afanosa sus reflexiones para este documento. Son parte de ello.

A los/as profesores/as entrevistados/as, quiero hacerles llegar mis deseos de reencuentro, dado que en esa breve charla que hemos tenido en relación al interés científico, me he perdido de conocerlos/as un poco más. Muchas gracias por sus aportes.

A Marcelo Peletay, porque su confianza depositada, tal vez demasiada, ha agitado aguas de entusiasmo y deseos de superación. Sé que lo haces con muchos jóvenes y adultos. Siempre estaré agradecido.

A Valeria Gómez, porque sus correcciones y sugerencias siempre me ayudaron, y lo continúan haciendo, a no perder de vista que la ciencia y la metodología de la investigación no son ajenas a esa disciplina que conocemos como Educación Física, especialmente en el contexto escolar.

A Leonardo Gómez Smyth, Leo para quienes lo conocemos. En principio porque han existido gestos y acciones que exceden el rol de un director de tesis. Cuando llegué a UFLO desde un rincón de la provincia de Buenos Aires era demasiado joven, tampoco conocía Capital Federal. Tu atención en estos años hoy ha hecho del primero un hogar. Quiero agradecerte especialmente por ello y, en segunda medida, reconocer que nada de estas casi 300 hojas podrían haber sido posibles sin la generosidad con la cual has sabido compartir tu modelo ideológico sobre la Educación Física y puntualmente en relación al juego y el jugar. Admiro el modo en que tu rigurosidad académica jamás olvida el patio y a las personas. Gracias, por siempre.

General Pinto, octubre del 2019.

## TABLA DE CONTENIDOS

Resumen \_\_\_\_\_ 9

Palabras claves \_\_\_\_\_ 10

### PRIMERA PARTE

**CAPÍTULO 1: Delimitación teórica del objeto** \_\_\_\_\_ 12

1.1. Area temática, rama y especialidad \_\_\_\_\_ 12

1.2. Tema y subtema \_\_\_\_\_ 12

1.3. Introducción \_\_\_\_\_ 12

1.4. Planteamiento y formulación del problema \_\_\_\_\_ 15

**Antecedentes y marco teórico** \_\_\_\_\_ 17

**CAPÍTULO 2: Educación Física y Pedagogía Crítica. Un camino que viene  
siendo en compañía** \_\_\_\_\_ 18

2.1. La Educación Física Crítica \_\_\_\_\_ 18

2.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física: un sendero fértil  
de investigación autónoma \_\_\_\_\_ 34

**CAPÍTULO 3: El juego y el jugar en Educación Física. Una aproximación  
desde la perspectiva de lxs jugadorxs** \_\_\_\_\_ 57

3.1. Concepciones de juego en Educación Física \_\_\_\_\_ 57

3.2. Intervenir para dar paso a la aparición y sostenimiento de lo lúdico \_\_\_\_\_ 72

### SEGUNDA PARTE

**CAPÍTULO 4: Materiales y diseño metodológico** \_\_\_\_\_ 87

|   |    |
|---|----|
| 4.1. Tipo de diseño   | 87 |
| 4.2. Objetivos  | 88 |
| 4.2.1. Objetivos generales  | 88 |
| 4.2.2. Objetivos específicos  | 88 |
| 4.3. Diseño del objeto: matriz de datos                             | 90 |
| 4.4. Instrumentos para la producción de datos                       | 95 |
| 4.5. Fuentes de datos   | 95 |
| 4.6. Universo y muestra   | 96 |
| 4.7. Trabajo de campo y plan de tratamiento – análisis de los datos | 96 |

## **TERCERA PARTE**

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 5: Exposición de los resultados</b>   | <b>99</b>  |
| 5.1. Concepción de Juego  | 100        |
| 5.2. Sentidos del juego y el jugar  | 117        |
| 5.3. Enunciados para generar instancias de juego  | 133        |
| 5.4. Intervenciones para el desarrollo del jugar  | 142        |
| <b>CAPÍTULO 6: Análisis e interpretación de los resultados</b>  | <b>197</b> |
| 6.1. Hacia una construcción pedagógico - didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico                   | 197        |
| <b>CAPÍTULO 7: Conclusiones: contribuciones del estudio. Obstáculos y futuras líneas de investigación</b> | <b>230</b> |
| 7.1. Conclusiones en respuesta a los objetivos de la investigación  | 230        |
| 7.1.1. Sobre la respuesta al problema de investigación científica   | 245        |
| 7.2. Obstáculos y futuras líneas de investigación   | 249        |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| <b>CAPÍTULO 8: Bibliografía</b> | 251 |
|---------------------------------|-----|

|               |     |
|---------------|-----|
| <b>Anexos</b> | 264 |
|---------------|-----|

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| <b>Anexo 1.</b> Modelo de entrevista | 264 |
|--------------------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anexo 2.</b> Modelo consentimiento de informadxs | 266 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anexo 3.</b> Entrevista en profundidad | 267 |
|---|-----|

### **Índice de tablas**

|         |    |
|---------|----|
| Tabla 1 | 30 |
|---------|----|

|         |    |
|---------|----|
| Tabla 2 | 51 |
|---------|----|

|         |    |
|---------|----|
| Tabla 3 | 55 |
|---------|----|

|         |    |
|---------|----|
| Tabla 4 | 79 |
|---------|----|

### **Índice de imágenes**

Páginas: 125, 126, 128, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 141.

## Resumen

La presente investigación ha tenido como propósito contribuir a la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente en el contexto socializador de las clases de Educación Física.

El estudio según la búsqueda de conocimiento ha sido de tipo aplicado y temporalmente sincrónico, habiéndose desarrollado un diseño sustentado en la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) de acuerdo al tratamiento de la información. En este sentido, el esquema de investigación fue de carácter descriptivo (Ynoub, 2015), en vistas de caracterizar el comportamiento de cuatro categorías (señálese: concepción de juego, sentidos del juego, tipos de enunciados e intervenciones para el desarrollo del jugar), que se comportaron de modo asociado en relación a una didáctica orientada a enseñar a jugar.

Como estrategia de recolección de la información se ha trabajado con una fuente de datos primaria, utilizando la entrevista semiestructurada y en profundidad para una muestra no probabilística, intencional, de 12 (doce) profesores/as de Educación Física que, en base al estado de arte, fueron identificados/as como críticxs/emancipadores de acuerdo a su posición ideológica y la práctica pedagógica que ejercen.

Los hallazgos permiten inferir que los/as docentes progresistas con atributos socio – críticos alineados a una concepción pedagógico – didáctica, que comprende el juego como un derecho inherente a las personas, habilitarían en los encuentros de Educación Física, por medio de invitaciones a jugar transparentes, la oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel sociohistórico, la posibilidad de explorar/crear nuevos juegos junto a otrxs, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios como jugadorxs para montar, sostener y combinar sentidos posibles durante el jugar, donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. En este sentido, esta concepción que se distancia con respecto a tomar el juego como recurso, se ve favorecida por el despliegue de constantes y múltiples intervenciones docentes que garantizarían el

jugar como derecho, en tanto, libertad, opcionalidad, imaginación, exploración creativa y posibilidad de emocionarse, por parte de las jugadoras y los jugadores.

**Palabras claves:** Educación Física – Práctica Pedagógica Crítica – Didáctica – Intervenciones Docentes – Juego y Jugar – Derechos.

## PRIMERA PARTE

## **CAPÍTULO 1: Delimitación teórica del objeto**

### **1. 1. Área temática, rama y especialidad**

**Área Temática:** Ciencias de la educación.

**Rama:** Educación Física.

**Especialidad:** Pedagogía y didáctica de la Educación Física.

### **1.2. Tema y subtema**

**Tema:** Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física.

**Subtema:** Concepción de juego, sentidos del juego y tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.

### **1. 3. Introducción**

La elección temática de la presente investigación condensa, las propias inquietudes teóricas con respecto a la especialidad, el compromiso y participación personal con respecto a la formación académica y actividad laboral, en los siguientes planos: a) durante el transcurrir de la licenciatura y maestría en actividad física y deportes en la Universidad de Flores b) a partir del recorrido anterior, la adhesión ideológica en concebir a la Educación Física como un campo fértil posible de ser abordado científicamente, a partir del estudio de la complejidad de las prácticas pedagógicas c) el inicial desempeño docente en el nivel superior.

A lo largo de la cursada en la maestría, y tras haber vivenciado los diferentes seminarios, fui desentrañando en diferentes pasajes la intencionalidad de lxs docentes por impartir sus clases centradxs en la corriente/teoría crítica, particularmente desde la pedagogía crítica. Esta circunstancia, ha ido movilizandome mi formación inicial en el área, permitiéndome comenzar a examinar la tarea docente desde otros ángulos posibles. En este sentido, el intercambio de ideas y reflexiones durante los encuentros, sumado a la lectura proporcionada de diferentes

fuentes bibliográficas y la asistencia a jornadas académicas, como ser el último congreso de la Red<sup>1</sup> Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Gral. Pico, La Pampa) y el Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, Bs. As.), ambos celebrados durante el año 2017; me han permitido pensar *las prácticas pedagógicas críticas en Educación Física* como tópico nodal de interés. Algo semejante sucedió con el abordaje de la temática sobre el juego y el jugar en Educación Física, el cual, habiendo sido transitado en un primer momento durante el trabajo de investigación de licenciatura, ha dejado interrogantes con respecto a los tipos de intervenciones docentes, en el contexto de una didáctica que contribuya a enseñar a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010), desde un enfoque de derechos. Asimismo, el haberme zambullido reflexivamente en una teorización del juego desde la atenta contemplación de los/as jugadores/as, ha ido socavando mis propias prácticas pedagógicas, al punto de transformar radicalmente las mismas, gracias a las constantes revisiones de las conductas (modos de jugar) de lxs alumnx y propias maneras de actuación docente. No obstante, me interpela la idea sobre si realmente la configuración de mis clases, junto al sinnúmero de estrategias didácticas empleadas, conducen a un jugar desprendido de valores hegemónicos y, por lo tanto, emancipatorio. Es así que, a partir del escenario problemático planteado, delimitamos la temática a ser abordada, en una concurrencia entre lxs docentes que ejercen sus prácticas desde una pedagogía crítica y donde el juego es concebido como derecho, en correspondencia con sus diferentes actuaciones pedagógicas.

En este contexto y circunstancias esbozadas con anterioridad, se origina nuestro acercamiento para con la investigación científica. Meditamos que los actuales escenarios políticos y sociales que envuelven el ámbito de la Educación Física demandan renovadas interpretaciones por parte de sus actores sobre la función social que ocupa la disciplina, propiamente en las instituciones educativas.

---

<sup>1</sup> Funciona desde el año 2006. A partir del 2008 organiza anualmente seminarios/congresos para socializar y debatir sobre los diferentes avances investigativos. Actualmente nuclea instituciones educativas universitarias y del nivel superior de los países, Brasil, Argentina y Uruguay. Sitio web: <http://reipefe.hol.es/>

Esta situación amerita, respectivamente, revisar de manera crítica las prácticas pedagógicas y el impacto socioeducativo de las mismas. Sin pretender ser el centro de la discusión, en esta trama de agentes, organismos e instituciones afines al campo de la EF, emergen al calor de las últimas décadas, tensiones a causa del estatuto de científicidad y esclarecimiento del objeto de estudio en el área. Encontrándonos con posicionamientos que sostuvieron y sostienen la necesidad de creación de otras ciencias/disciplinas autónomas, como el caso de la Psicokinética (Le Boulch, 1978), la Praxiología Motriz (Parlebas, 2001), la ciencia de la Motricidad Humana (Sérgio, 1996), la Educación Corporal (Crisorio, 2011) o en relación al empleo de diferentes definiciones terminológicas que se le atribuyen de forma indistinta a la EF en cada región (Cagigal, 1984). Sin descuidar, además, aquellos debates que aun inscriptos en la Educación Física, toman anclaje desde el discurso de las llamadas ciencias del deporte y la actividad física (con estos últimos nos referimos a quienes reducen sus indagaciones en torno a lo observable del cuerpo y el movimiento). Frente a estos avatares, adscribimos nuestra investigación en los programas de investigación que consideran las prácticas pedagógicas, inscriptas desde las denominadas ciencias humanas y teorías de la educación, como objeto de conocimiento (Bracht, 1996; Caparroz, y Bracht, 2007; Gómez et al., 2009; González, 2015), en función de delinear estudios tendientes a legitimar el propio campo de la Educación Física.

Desde el año 2015, el grupo RETEF<sup>2</sup> dirigido por el Dr. Leonardo Gómez Smyth, del cual formo parte, viene desarrollando un proyecto que integra diferentes investigaciones orientadas a revisar y transformar las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar. Proyecto que toma sustento a partir de las diferentes líneas de investigación que han sido originadas por la REIPEFE. Entre nuestras preocupaciones centrales, se encuentra la identificación y comprensión de aspectos relevantes que constituyen la praxis de docentes innovadores (Silva y Bracht, 2012). Nos interesa conocer y mostrar a la sociedad cómo se constituye y organiza su estilo docente. Es decir, sobre qué perspectiva ideológica y política se fundamentan, de qué manera gestionan y organizan sus clases, cuáles contenidos

---

<sup>2</sup> Grupo de investigación para la "Revisión y Transformación de la Educación Física" (Universidad de Flores/Universidad Nacional de José C. Paz). Argentina.

hacen circular entre sus alumnxs, cómo evalúan, qué función social le conceden a su práctica escolar, entre otras inquietudes. En nuestro caso, indagaremos sobre qué concepción de juego poseen lxs docentes progresistas, cómo invitan a participar a sus alumnxs, sobre el sentido que encausan las diferentes situaciones de juego y cómo se caracterizan sus intervenciones para el desarrollo del jugar, en relación a postulados devenidos de corrientes críticas.

A fin de circunscribir el impacto que podría tener el conocimiento a ser producido, justificamos la importancia de dar inicio a la investigación vigente, a fin de producir conocimiento científico que permita: potenciar líneas de investigación para sentar bases que consoliden estudios críticos en Educación Física, brindar herramientas didácticas a los/as docentes del área en función de profesionalizar reflexivamente los modos de intervención durante sus prácticas pedagógicas, visibilizar al mundo cómo se desempeñan estos docentes y la importancia que pueda llegar a tener para beneficio de la comunidad educativa. A su vez, poder generar conocimiento académico que permita ser incorporado en los programas de estudio relacionados con la didáctica de las prácticas lúdicas, expresivas y deportivas.

#### **1. 4. Planteamiento y formulación del problema**

En relación a los comentarios vertidos en el anterior apartado, creemos necesario continuar en la línea de fortalecimiento de una perspectiva crítica para con la EF en consideración a lo instalado por la REIPEFE. No obstante, creemos que la teorización en base a los resultados investigativos no viene siendo reflejado en las prácticas pedagógicas reales. Asimismo, sostenemos que la cultura escolar no espera de la EF la enseñanza de un saber a ser transmitido, ni la visualiza como un área de conocimiento. Esto conlleva a continuar indagando sobre diferentes dimensiones de las prácticas pedagógicas innovadoras con sentido socio – crítico favoreciendo su divulgación, así como visibilizar los obstáculos que impiden su establecimiento.

En este sentido, a pesar de los diferentes antecedentes en relación a la temática, poco se ha puesto zoom sobre la formación en juego de este tipo de docentes, en función de revisar sus estrategias de enseñanza con relación al jugar. Entre nuestras preocupaciones centrales, no interesa conocer: ¿Qué hacen lxs docentes durante el jugar espontáneo de lxs jugadores? A partir de ésta preocupación, ¿de qué formas intervienen y qué intención pedagógica tendrían? ¿Qué idea tienen sobre el juego en la escuela dentro de las clases de EF? ¿Cómo invitan a jugar? O bien, ¿qué sentidos les confieren a las situaciones de juego que se van desarrollando en las clases y en consideración a los intereses de lxs jugadores? Posiblemente, se encuentren múltiples aspectos que se distancien de la tradición en la formación de lxs docentes en EF pensada desde la didáctica instrumental, bancaria y utilitaria que encuentra en el juego una finalidad productiva – capitalista.

Como corolario, hemos precisado el problema de investigación científica en el siguiente enunciado:

¿Cuál es la concepción y sentidos otorgados al juego y sobre los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar, que sustentan docentes de Educación Física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora en el contexto del sistema educativo formal argentino durante los años 2018/19?

## **Antecedentes y marco teórico**

Seguidamente explicitaremos de manera rigurosa las definiciones conceptuales, las propiedades y relaciones posibles entre los conceptos involucrados en la investigación, articulando teorías y conocimientos científicamente validados con las ideas, conceptualizaciones y experiencias de investigadores interesados sobre el tema que nos concierne. Como así también, exteriorizar la perspectiva teórica y epistemológica adoptada en la investigación. Por consiguiente, presentaremos primeramente los principios sobre los cuales se viene cimentando, desde las décadas finales del siglo anterior, una perspectiva ideológica crítica y transformadora en Educación Física escolar, para luego hacer un recorrido por diferentes estudios que vienen siendo con respecto a la temática de las prácticas pedagógicas como objeto de conocimiento.

Posteriormente, expondremos investigaciones que han puesto de relieve al juego y el jugar desde una perspectiva que ennoblece su valor intrínseco, y en consideración de lxs jugadorxs como sujetos portadores de derecho. En este punto, y en relación a nuestro objeto, colocaremos especial atención a las categorías: concepción de juego, enunciados para invitar a jugar, tipos de intervenciones y sobre el sentido de direccionalidad que tiñen las situaciones de juego (en consideración de las intenciones de lxs jugadores). Para luego, en posteriores apartados, poder hacer un análisis desde la mirada pedagógica de lxs docentes críticos.

## **CAPÍTULO 2: Educación Física y Pedagogía Crítica. Un camino que viene siendo en compañía.**

### **2.1. La Educación Física Crítica**

Sostenemos que a pesar de los cambios sociales y políticos, el desarrollo científico y académico, la formación continua de los/as docentes, entre otras instancias de diálogo y discusión; no logra consolidarse la apropiación de teorías pedagógicas críticas que permitan revisar los tradicionalismos, denunciar las desigualdades socio – educativas, diversificar los saberes sobre la cultura corporal e innovar las prácticas pedagógicas en Educación Física. Quizás por ser un campo condicionado históricamente en su constitución disciplinar, sesgado por encuadres micro y macro socio – culturales desfavorables. A pesar de ello, creemos que los actores e instituciones que constituyen la resistencia a la perpetuación de los modelos hegemónicos, de manera incipiente, van abriendo camino hacia una conciencia colectiva progresista – crítica dentro de área. Estas ideas pueden advertirse en el estudio de Morschbacher y da Silva Marques (2013), al expresar la existencia de un distanciamiento entre la teoría crítica (pedagogía crítico – emancipatoria) y las prácticas pedagógicas reales. Entre los supuestos que se presentan para la superación de esta brecha se encuentran: la intensificación de la formación de lxs docentes, tomando como punto de partida el porqué de la existencia de un área denominada Educación Física, es decir, preguntándose en un diálogo entre la teoría y la empíria, sobre el sentido y función social de la disciplina. Y como segunda medida, el establecimiento verdadero de un vínculo entre las instituciones de enseñanza superior y el nivel escolar, este último, como lugar donde se concretizan los avances académicos y científicos.

Esbozando algunas ideas sobre la crisis de identidad de la Educación Física, Crum (2012), plantea una serie de problemas que se repiten en muchos países alrededor del mundo, entre ellos, el bajo estatus de la materia y deterioro sobre su reconocimiento social por parte de lxs alumnx, familias y establecimientos educativos, la precariedad de espacios y materiales necesarios para la realización

de las clases, ausencia de compromiso e incompetencia de los/as profesores para con la enseñanza como elemento central de la profesión, programas y proyectos deficientes, discrepancias entre la concepción y contenidos del currículum y la práctica educativa; los cuales se traducen en un estado de deterioro disciplinar viéndose reflejado en la ambigüedad de los elementos conceptuales y epistemológicos durante la formación.

En virtud de presentar los principios y sentidos en los cuales se sustenta aquello que, desde comienzos de la década de 1980, viene concibiéndose por parte de un colectivo de pensadorxs como Educación Física Crítica (Vicente, Bolívar, Kirk, Rozengardt, Bracht), en base a los ideales que originó gran parte de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Alemania), durante el primer cuarto del siglo XX, la cual tuvo como máximos representantes a Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse y Habermas, entre otrxs intelectuales posteriores a esa primer generación. Teoría devenida consecutivamente dentro del campo de las ciencias de la educación en lo que se denominó pedagogía crítica, edificada en las obras de Giroux, Apple, Willis, Bernstein, Freire (1970, 2002, 2005), entre otrxs. Este último, como principal representante en Latinoamérica a partir de su enorme preocupación por la situación de las clases oprimidas, el rol de las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas como acción política y reflexiva, y la alfabetización de la población como bandera de liberación. Desde este enfoque, valores como justicia, política, equidad e igualdad, emancipación, contrahegemonía, derechos; fueron calando progresivamente en el entramado social y educativo.

En este sentido, pretender una Educación Física alineada con la pedagogía crítica implica revisar, entre otros aspectos, una serie de preguntas que hacen al sentido de la profesión:

¿Qué puede aportar la EF en la formación de seres humanos más libres y autónomos; más felices y solidarios; más equilibrados y socialmente responsables? ¿Qué puede aportar la EF para avanzar hacia una emancipación real del ser humano y los diferentes grupos sociales? ¿Qué puede aportar la EF a la construcción de un mundo más justo, solidario y

humano? (López Pastor et al., 2002, p. 31)

De modo consecuente al contexto enunciado, en Argentina a partir de la creación de la Ley Nacional de Educación (LNE) 26.206/06 (MECyT., 2006), sancionada en el año 2006, se visualiza y comprende que la Educación Física es un área curricular obligatoria, posibilitando legitimar una de sus funciones sociales en la educación a partir de la construcción de experiencias corporales protagonizadas por los/as sujetos en ejercicio pleno de la ciudadanía. A pesar de las funciones expuestas en la ley, históricamente se han conformado procesos de legitimación en la currícula escolar los cuales han ido edificando funciones sociales por parte de la Educación Física en torno a una visión funcionalista a estructuras dominantes, es decir, capitalistas, de las cuales Bracht (1996, p. 47) delimita:

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual del aula (es decir, funcional a poder compensar el desgaste propio de la actividad seria).
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras), disponiendo al individuo para que rinda más en el plano laboral.
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social, mediante la ocupación del tiempo libre en actividades socialmente aceptadas y moralmente correctas.

Asimismo, Bracht (1996) en su célebre libro “Educación Física y aprendizaje social”<sup>3</sup>, a partir de aquellas funciones sociales, analiza la configuración de diferentes visiones en torno a una perspectiva heterónoma alineada funcionalmente a un sistema capitalista, cuya ideología considera dominante, positivista e instrumental; señálese: *militarista, higienista – saludable, psicomotricista, deportiva y recreacionista*. Paralelamente a estas visiones solapadas a la Educación Física,

---

<sup>3</sup> Solamente se exponen parte de las ideas del autor con respecto a las funciones y visiones que han conformado los procesos de legitimación en Educación Física. Sugerimos una lectura de los capítulos para su mayor comprensión. Asimismo, consideramos una pieza bibliográfica trascendente que debería circular en las instituciones formadoras.

menciona que coexiste una perspectiva autónoma que comienza a gestarse en la segunda mitad del siglo XX cercano a los años 80', a partir del contacto con la pedagogía crítica y las ciencias humanísticas. *“Principalmente com base nessa influência, o campo da EF passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista”* (Bracht, 1999, p. 78). Comprendemos que esta última perspectiva tiende al ejercicio de una lectura crítica, superadora de una visión superficial o distorsionada de la realidad social. Particularmente en Educación Física el eje central de la crítica que se hizo al paradigma de la aptitud física y competencia deportiva fue dado por el análisis de la función social de la educación, como elementos constituyentes de una sociedad capitalista marcada por la dominación y las diferencias de clase (Bracht, 1999). A partir de este análisis reflexivo, emerge dentro de esta perspectiva, una intención por ponderar la dimensión lúdica asociada a la práctica corporal y edificaría un acercamiento crítico en la concepción de corporeidad y motricidad humana, es decir, un entendimiento minucioso, exhaustivo, de las necesidades reales del ser humano en respuesta a las desigualdades sociales y educativas que las visiones y funciones heterónomas fueron y continúan instalado.

En este mismo camino, durante el mes de abril del año 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) argentino, señaló su severa preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común que recuperase la centralidad en la enseñanza en la construcción de ciudadanía. Es así, que entre los años 2004 y 2011 en un esfuerzo mancomunado entre diferentes actorxs, instituciones y organismos públicos, se logran diseñar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el nivel inicial, primario y secundario de alcance nacional (MECyT., 2004; MECyT., 2007; MECyT., 2011a; MECyT., 2011b), conjuntamente con la creación del Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Educación Física (MECyT, 2011c), aprobados respectivamente por el Consejo Federal de Educación. En función de ello, los mismos permiten evidenciar una perspectiva de Educación Física humanística y progresista,

reconociendo el derecho de los/as estudiantes a acceder a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas con un sentido potencialmente inclusivo y emancipador, las cuales se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar. Reconociendo la centralidad del conocimiento y de la enseñanza en el marco de instancias de aprendizaje convocantes, placenteras y enriquecedoras para lxs sujetos.

A pesar de estos cambios progresistas en materia de política educativa, Vicente (2007a), inspirando en la hipótesis de que la EF es un elemento más del proyecto de dominación cultural del cuerpo de la burguesía urbana de estos tiempos (Vicente, 1997, 2005, 2007b), propone la conversión de la EF escolar en una materia voluntaria como paso previo a su exclusión del currículo, en base a las siguientes razones:

- La escasa pertenencia pedagógica e instructiva de aprendizajes en relación a las necesidades reales de los/as escolares, especialmente en cuanto un interés emancipatorio y provisor de recursos técnicos, emocionales, de comprensión, etc.
- El carácter selectivo de los contenidos que componen la materia, así como la arbitrariedad de las estrategias simbólicas y materiales que le dan forma.

De esta manera Vicente (2007a) señala que, su supresión de la escuela, evitaría que, niños/as y adolescentes, se vieran obligados a asumir de modo arbitrario, representaciones, experiencias, usos, hábitos, sensibilidades, etc., sobre el cuerpo, que no representan a los intereses de la mayoría.

(...) lejos de lo que la cultura académica, ilustrada y abstracta ha hecho del cuerpo, empeñando todas sus energías en la recreación de un cuerpo artístico, filosófico o pedagógico, permitiría abrir paso a los cuerpos operativos, a los cuerpos de la lucha, a los cuerpos del trabajo, a los cuerpos dolientes de la miseria, a los cuerpos alborzados del placer, etc.; en todo

caso, permitiría abrir paso a los cuerpos singulares que se resisten a ser, como hemos tratado de argumentar, la copia de un modelo unitario y subyugante. (Vicente, 2007b, p. 89)

En sintonía a lo anterior, Vicente (2005, 2007b,) enuncia que llevar adelante una Educación Física cimentada en la pedagogía crítica, merece un abordaje en torno a una perspectiva que focalice en las desigualdades sociales y culturales, en un compromiso político con las clases oprimidas, en atención a lo diverso, ante situaciones de discriminación y exclusión entre los/as sujetos, la permanente acción reflexiva sobre el acceso a las diferentes prácticas corporales, los saberes y valores circundantes al interior de las clases, el abordaje del género, y las representaciones y usos del cuerpo.

Revisando la formación docente en Educación Física, las tensiones y desafíos que ésta enfrenta como campo disciplinar, Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010), admiten que en su trayectoria epistemológica la EF ha hecho un viraje desde un paradigma biológico – mecanicista a un paradigma pedagógico – humanista, esto ha hecho que la mirada sobre el cuerpo y el movimiento se haya profundizado hacia la comprensión de la corporeidad y motricidad de lxs sujetos. Entendidos ya no como individuos acotados, genéricos, normalizados y reproductores del conocimiento dominante, y si percibidos como sujetos sociales, situados, contextualizados y constructores críticos de su propio conocimiento. A su vez, profundizando en la concepción que sustenta la EF, realizan un breve recorrido sobre su constitución como campo disciplinar mediante las propuestas teóricas de autores como Ommo Gruppe, Pierre Parlebas, Valter Bracht, José María Cagigal, Jean Le Boulch, Manuel Sergio, entre otrxs; posicionándose finalmente desde una Educación Física entendida como

(...) una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y la motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias

para que dicha contribución sea posible. (Corrales et al., 2010, p. 29)

Asimismo, exhiben algunas ideas sobre aquello que *no debiera ser* la Educación Física (Corrales et al., 2010, p. 31):

- Tenemos que evitar una Educación Física vacía de contenido disciplinar y social, desvinculada de las realidades en las que interviene.
- Es preciso superar las tendencias instrumentalista, funcionalista, disciplinadora, elitista, ahistórica, acrítica, “neutral” e ingenua que con frecuencia la han caracterizado.
- Necesitamos una Educación Física que priorice el sentido lúdico y no omita la búsqueda de la aptitud física y la buena salud.
- Buscamos una Educación Física que se problematice en su acción pedagógica, que, aunque pueda definirse “metafísicamente”, también “se vea” en el hacer motor.
- Intentamos eludir una Educación Física pensada por teóricos críticos que les dicen a los otros que lo que hacen está mal, pero no proponen nada a cambio, que critican la falta de relación entre la teoría y la práctica y se quedan en el discurso epistemológico vacío de propuestas para la práctica.

Creemos legítimo razonar sobre los anteriores argumentos en el seno de la Educación Física, reconociendo el carácter social, cultural y político, de toda acción pedagógica como menciona Vicente (2013), por tanto, como espacio de producción ideológica, en función de una educación democrática, equitativa, inclusiva y emancipadora, comprometida en la lucha por licuar los valores capitalistas que tradicionalmente no se han puesto en la mesa de debate, o bien, han sido ocultados, y que hoy día, resuenan en diferentes movimientos sociales, estudiantiles, agrupaciones populares; cimentando los pilares de un posicionamiento paradigmático crítico, el cual no exceptúa a la Educación Física en tanto práctica educativa. Esta corriente que podríamos ubicar como contra – hegemonía, se opone al modelo aristocrático burgués que la Educación Física ha

ocupado en su devenir disciplinar (principalmente desde la incorporación del deporte) en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades, que determinaron prácticas basadas en el rendimiento (principalmente biológico), la competencia, la no derrota, el individualismo, el consumo deportivo y la formación de cuerpos disciplinados mediante métodos autoritarios y analíticos, carentes de significado para con las necesidades e intereses reales de lxs educandxs. En este aspecto Kirk (2010), afirma que

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

Esta idea de la idea planteada por Kirk (2010), forma parte de uno de los tópicos de interés de la pedagogía crítica en EF, dada la presencia casi exclusiva del deporte como contenido a ser enseñado. Consideramos que el deporte en sí mismo no conforma un objeto de conflicto al interior de la disciplina, en su lugar, si lo es el orden normativo capitalista, que puede ser reproducido en otro tipo de prácticas corporales relacionadas a la EF. Aunque se materialice en las prácticas deportivas escolares devenidas del modelo de alto rendimiento. En éste aspecto Bracht (1996), señala que estas nuevas interpretaciones caracterizadas como el de Educación Física progresista deberán estar basadas en la crítica al conductismo, al deporte rendimiento y a la pedagogía tecnicista, que tradicionalmente la ha determinado.

(...) se habla de educación progresista cuando se prepara al individuo en un ambiente participativo y democrático, para que actúe críticamente, creadoramente, en el proceso de transformación social. Cuando se respeta la autonomía y espontaneidad del alumno y se le invita a cuestionar las normas sociales imperantes, cuando no se acepta la división clasista de los hombres. El deporte riñe con todas estas características (...). (Bolívar, 1986, p. 126)

Brevemente diremos que la revisión crítica se debió a que, desde sus orígenes el deporte ha evidenciado cierta distinción y primacía social, política y cultural dentro de la sociedad contemporánea anglosajona, particularmente en las escuelas elitistas inglesas de los siglos XVIII y XIX, cuyos estudiantes fueron racionalizando, estructurando y reglamentando de forma arbitraria las prácticas festivas y rituales de las clases populares de la edad media, es decir, juegos producidos por el pueblo, promoviendo una “interpretación civilizada y refinada de los juegos deportivos que permitía la confrontación, con “maneras más finas,” con jugadores y equipos de clases sociales más bajas” (Olivera Betrán, 2006, p. 5), y al mismo tiempo otorgando sentidos, normas y valores inherentes a sus gustos e intereses de clase aristocrática. Con ello, diferentes agentes gubernamentales, empresas privadas, medios de comunicación, instituciones educativas, entre otros, han perseguido a lo largo de la historia ciertos intereses que fueron originando luchas por la disponibilidad y dominio de ciertos capitales específicos que circulan al interior del fenómeno deportivo, lo cual fue edificando en términos de Bourdieu (1978), una filosofía política del deporte, concebida por el entrenamiento del “coraje y de la hombría”, “formar el carácter”, la “fuerza de voluntad” e inculcaría la “voluntad de ganar” dentro de lo permitido (*fair play*) como el sello del verdadero futuro líder, constituyéndose en parte trascendente de la ética burguesa la cual influyó en la representación social del deporte moderno.

La definición moderna del deporte, que se asocia a menudo con el nombre de Coubertin<sup>4</sup>, es una parte integral del ideal moral, es decir, de un ethos que es el de las fracciones dominantes de la clase dominante (...) y puede verse que el deporte, como cualquier otra práctica, es objeto de luchas entre las fracciones de la clase dominante, así como entre las distintas clases. (Bourdieu, 1978, p. 65-66)

Bracht (2017) advierte que la ideologización pedagógica del deporte que en las escuelas públicas inglesas se utilizó para la educación moral de los jóvenes

---

<sup>4</sup> Pierre Fredy de Coubertin fue un pedagogo e historiador francés fundador de los juegos olímpicos de la modernidad.

ricos; distíngase, liderazgo, lealtad y disciplina, eran necesarios para el orden político y económico en cuanto la sustentación y expansión del imperio. Estos ideales lograron trascender en el tiempo y penetrados en los estratos de la sociedad moderna, favorecidos, entre otros procesos, por la reproducción del deporte capitalista en las clases de Educación Física conjuntamente con la globalización. Esto explica siguiendo al autor, el interés y la influencia de la Teoría Crítica en la versión de la Escuela de Fráncfort, en la crítica realizada al deporte de rendimiento a partir de los siguientes tópicos (Bracht, 2017, p. 3):

- La mercantilización del deporte y la consecuente degradación del espíritu del juego.
- La transformación y el tratamiento del cuerpo en el deporte (principalmente en el entrenamiento) como una máquina (mecanización del cuerpo), principalmente cuando asumió semejanzas estructurales con el trabajo.
- Se ha denunciado también el carácter ideológico del deporte asumiendo una función de adaptación y control social.

Aquellas prácticas festivas y juegos populares mencionados, que en sus comienzos eran practicados por placer, fueron perdiendo su gratuidad a favor de la búsqueda y producción de un valor material, ético, estético y simbólico hegemónico, permitiendo establecer una relación estrecha entre la competición deportiva y la competición económica capitalista. Consecuentemente, este problema real no se limita especialmente sobre el deporte moderno, sino que se extiende al resto de las prácticas populares (emergentes de nuestra época), algunas de ellas forzadas a su desnaturalización y posterior conversión en deportes, más aún, generando en la sociedad una necesidad de otorgarle importancia política, simbólica y económica a la búsqueda del triunfo (resultado) para legitimar el acceso a la cultura corporal o de movimientos, similar a la racionalización del trabajo productivo.

A partir de esta visión crítica del deporte, de la educación y la Educación Física, la pedagogía crítica en tanto movimiento histórico, socio – cultural, ha infundido según Bracht y Caparróz (2009) las siguientes críticas al deporte escolar

(p. 59):

- El deporte reproduce los valores y principios de la sociedad burguesa, contribuyendo así al mantenimiento de las mismas relaciones sociales.
- La práctica del deporte escolar, en función de la educación estética que fomenta, contribuye a la “docilización” de los cuerpos y, por lo tanto, al comportamiento de sumisión a los patrones vigentes.
- El deporte de alto rendimiento –modelo del deporte escolar en el Brasil de la época– fomenta la selección y la discriminación, privilegiando a los más aptos en detrimento de los menos habilidosos.
- El deporte, por su peso político y económico, conquistó la hegemonía en el ambiente escolar, produciendo la monocultura deportiva y no permitiendo o dificultando el acceso de los estudiantes a las otras manifestaciones de la cultura corporal de movimientos.

Rozengardt (2008) plantea que “el principal problema que nos desafía es romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales” (p. 104), entre ellos, la obediencia y sometimiento a la autoridad, el cumplimiento de hábitos sanitarios a partir del sufrimiento y el consumo, la desvalorización de las mujeres, la construcción de ideales del cuerpo ligados a valores como la excelencia estética, la máxima eficacia motriz y relación competitiva y discriminatoria del cuerpo del otro. En el caso de la Educación Física se invita a dedicar atención al tratamiento pedagógico de las prácticas corporales, dado que es allí donde se podrá cuestionar la construcción subjetiva de las personas, resignificando las ideas opresoras con relación al uso, valores y representaciones del cuerpo, paralelamente, ampliando la representación sobre el exclusivo interés por desarrollar la “corporeidad y motricidad” de lxs sujetos, más aun, como una práctica social ocupada en revisar permanentemente su función educativa, es decir

(...) encargada de producir el encuentro crítico y enriquecedor entre los niños, jóvenes o adultos y la cultura de movimientos, en su más amplia expresión y posibilidades. Encuentro que debe propender a la felicidad y al enriquecimiento de los educandos y a la renovación de la cultura social, en un proceso de ampliación del capital cultural y experiencial de los sujetos comprometidos. (Rozengardt, 2017, p. 42)

Todos estos argumentos fueron generando, siguiendo a Brasó y Torrebadella (2018) una idea de la idea sobre la *no neutralidad* de la materia, muy relacionada, con los ámbitos socio culturales, económicos y políticos; comenzándose a visualizar como área de conocimiento en estas últimas décadas a partir de la producción de investigaciones<sup>5</sup> y propuestas didácticas “innovadoras” como resultante de las inquietudes institucionales vigentes. Entendemos así, una continua educación reflexiva, crítica (en el sentido de revisionista y transformadora) y emancipatoria, que permita confrontar y cambiar los problemas reales y cuestionen el modelo socioeducativo actual en tanto la desnaturalización y concienciación de las ideas, valores y símbolos que promueven e imponen los poderes hegemónicos.

Lo que para muchos pueda llegar a representar una “ilusión didáctica” (Vicente, 2010, p. 84), dado el fracaso de la escuela en la construcción de una sociedad más democrática, justa e inclusiva, el mismo Vicente (2016), despliega las bases para poder pensar y llevar a cabo una didáctica crítica en Educación Física como proyecto transformador, diferenciándose de la histórica y reproductora función de adoctrinamiento de las personas, de la restrictiva y arbitraria oferta educativa, orientada a la práctica lúdicodeportiva propia de las clases acomodadas, más que a la provisión de recursos corporales, emocionales y comprensivos, de carácter democrático y participativo. Produciendo un viraje hacia un proceso paulatino de “desdisciplinarización” de la asignatura. Insistiendo en el carácter social, cultural y político de toda relación pedagógica y en la idea de que toda experiencia de

---

<sup>5</sup> En esta dirección en el próximo apartado estaremos refiriendo a estudios ligados a las prácticas pedagógicas en Educación Física que vienen siendo de interés por la comunidad científica.

aprendizaje conforma un espacio de producción ideológica, con ello, adhiriendo a la no neutralidad de la materia como menester de una pedagogía emancipatoria.

**Tabla 1**

Condiciones para una didáctica crítica en Educación Física

| (Vicente, 2016)  |  |
|--|--|
| Apertura y diversificación tanto de los contenidos, como de la metodología y los objetivos | Se espera que la “innovación educativa” esté orientada por el interés crítico, es decir, hacia logros emancipadores y voluntariamente asumidos por los alumnos. Dando lugar a aprendizajes que no han sido reconocidos por la cultura hegemónica o por la tradición selectiva de la asignatura. La modalidad de enseñanza debe ser centralmente participativa dando lugar a la espontaneidad y al deseo por aprender junto con otrxs, en planos de igualdad. En cuanto a los objetivos, los mismos deben tratar de construir usos y hábitos corporales socialmente igualitarios, relevantes y sostenibles. |
| Contextualización de las enseñanzas  | Implica avanzar por sobre la práctica aislada, neutra y entendida como autosuficiente para ser educativa. Para dar lugar a las necesidades corporales de todxs lxs alumnxs, es decir, a aprendizajes referidos a sujetos concretos, en situaciones concretas, para afrontar críticamente problemáticas (consumos, abuso de poder, exclusión, etc.) en torno al uso individual y colectivo del cuerpo.  |
| Democratización del proceso pedagógico   | Junto con la apertura organizativa de la materia, es deseable un proceso democratizador que signifique la afirmación de cada alumnx como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos, para elegir y participar con opcionalidad en cada práctica. Priorizando el interés común y permitiendo visibilizar y trabajar con la diferencia corporal y social de etnias, culturas, clase, género, físicas, u   |

|   |  |
|---|--|
|   | otras.   |
| Otorgamiento de la palabra y de la voluntad al alumnado sobre sus propios cuerpos | Necesita del reconocimiento del otro, y viceversa, otorgando capacidad decisoria a las minorías de género, clase, etnia, etc.; orientando el proceso pedagógico a la construcción de una ciudadanía con capacidad para resistir al proceso de homogeneización (técnica, física, ideológica, de comportamiento y sensibilidad) corporal. Desnaturalizando formas (dominantes) de organizarnos, sentirnos y ser corporalmente, que la escuela legitima. En defensa del derecho de cada persona a la identidad y la diferencia. |

Fuente: elaboración propia.

En sintonía con la diversificación de contenidos, métodos de enseñanza y objetivos, González (2016) propone un currículum alineado a una perspectiva crítica en la Educación Física escolar brasilera, en base a la enseñanza de conocimientos que estructuran la cultura corporal de movimientos y en la búsqueda de legitimar la disciplina como materia escolar. Para ello, los temas estructuradores fueron organizados en dos conjuntos: prácticas corporales sistematizadas y representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimientos. Asimismo, para cada una de las prácticas corporales sistematizadas, se proponen dos ejes: saberes corporales y saberes conceptuales. El primero, que, a su vez, se encuentra bifurcado en los sub-ejes: saber practicar y practicar para conocer, “se trata de un dispositivo para explicitar las prácticas corporales que serán tematizadas con más o menos profundidad (...), de acuerdo con las expectativas que se tienen en relación al nivel de dominio que los alumnos deben alcanzar (...)” (González, 2016, p. 190-191), y en función del nivel de competencia que se desea para cada manifestación de la cultura de movimientos. Considerando la crítica que ha sufrido el término competencia, se entiende esta como el “conocimiento necesario a la comprensión y a la actuación crítica en relación a las cuestiones de orden ética, social y económica” (Lodi citado en González, 2016, p. 189). El segundo, organizado de

acuerdo al tipo de conocimiento estudiado, se encuentra dividido en los sub-ejes: conocimientos técnicos y conocimientos críticos. Este último, entre otros aspectos

(...) reúne conocimientos que permiten a los estudiantes analizar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en relación a las dimensiones políticas, éticas y estéticas, a la época y la sociedad en la que surgen, las razones de su producción y transformación y el vínculo local, nacional y global. Además, este sub-eje incluye la reflexión sobre las posibilidades y las razones que los estudiantes tienen (o no) de acceder a una determinada práctica corporal (...). (González, 2016, p. 191)

En esta línea, creemos que uno de los principales inconvenientes de la instalación y sostenimiento de la “críticidad” en la Educación Física, es decir, de un proyecto que permita a las nuevas generaciones garantizar el acceso, la práctica y la reconstrucción del legado cultural, se debe, junto a lo que venimos exponiendo en el presente capítulo, al escaso estatus curricular en la cultura escolar, el descrédito como área de conocimiento, y que posiblemente también lo sea en el imaginario social por fuera de las paredes del sistema educativo. Naturalmente, lo mismo ocurre con la identidad profesional del/la docente de Educación Física. Por estas razones, se hace necesario debatir sobre una concepción pedagógica donde “no es posible que el componente prioritario y básico de nuestra profesión siga siendo la especialidad académica técnica, y en nuestro caso concreto dada por el deporte, el ejercicio físico, la destreza, con una arandela o barniz pedagógico humanístico” (Bolívar, 1985, p. 48). Debemos pensarnos como colectivo profesional de la enseñanza en adherencia a la pedagogía crítica, interesadxs en la transformación social y en ideales de emancipación, de liberación de la opresión generada por el ordenamiento social capitalista, en función que posibilite el análisis crítico y reflexivo de lxs actorxs (docentes, alumnxs, familia, escuelas, instituciones gubernamentales) que intervienen en el desarrollo cotidiano de la disciplina.

En esta dirección también concebimos la clase, o bien, las prácticas pedagógicas en Educación Física, como un fenómeno complejo, atravesado por

diferentes enfoques y dimensiones que lo vuelven sensible a la óptica e interés científico. Es por ello que en el próximo apartado presentaremos una serie de estudios que vienen siendo en los últimos años sobre las prácticas escolares en Educación Física, siendo una puerta de acceso a la consolidación como área del saber.

## **2. 2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física: un sendero fértil de investigación autónoma.**

A partir del escenario planteado en el apartado anterior, la revisión y comprensión con sentido sociocrítico de las prácticas pedagógicas constituye un objeto de estudio y conocimiento que, en Latinoamérica, la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe), viene transitando desde hace algo más de una década, conformando así, líneas de investigación replicadas por grupos de investigadorxs preocupadxs en la temática, a la cual nuestro estudio se adscribe.

En el marco de la Ley Nacional de Educación (LNE) 26.206/06 (MECyT., 2006), sancionada en Argentina durante el año 2006, el diseño curricular jurisdiccional para la formación docente en Educación Física correspondiente a la provincia de Buenos Aires, por fuerza de Ley Provincial 13.688 (DGCyE., 2009); contempla y coloca en consideración los cambios epistemológicos ocurridos en el contexto histórico de la disciplina, los cuales requieren especial atención en tanto las implicancias actuales y los contextos de actuación de los/as futuros/as profesionales egresadxs de la carrera.

En relación a la práctica docente como objeto de transformación considera que, desde su conformación, en educación física se han ido configurando cuatro tipos de prácticas pedagógicas: *prácticas decadentes – dominantes – emergentes y transformadoras*. Con relación a esta última se exhibe que,

(...) tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. En el campo de la Educación Física, desde corrientes críticas, se observan prácticas con un sentido social, cultural y político diferente. (DGCyE., 2009, p. 24)

En este mismo sentido, las investigaciones de Giroux y Aronowitz (1987) a partir de la construcción teórica de Gramsci (2003) en el contexto educativo,

analizan a lxs educadorxs desde una perspectiva que los visualiza como intelectuales y diferencian tipos de docentes en torno a su visión política, la naturaleza de su discurso y las funciones pedagógicas y sociales que ejercen; distíngase: a) intelectuales transformadores; b) intelectuales críticos; c) intelectuales acomodaticios; d) intelectuales hegemónicos. Con respecto a los primeros señalan:

Al utilizar el lenguaje de la crítica estos intelectuales emplean el discurso de la autocrítica para establecer las bases de una pedagogía crítica explícita (...) Dentro de esta perspectiva de la enseñanza, la reflexión y la acción crítica, se vuelven parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los alumnos a desarrollar una “conciencia” profunda y duradera en la lucha para sobreponerse a las injusticias y cambiarse a sí mismos. (Giroux y Aronowitz, 1987, p. 177-178)

Siguiendo a los autores, este tipo de intelectuales invitarían a sus alumnos y alumnas a participar con voz activa en sus experiencias de aprendizaje. Es decir, problematizando el conocimiento, haciendo uso y circulación del diálogo en planos de igualdad, y dando contenido al conocimiento circundante, haciéndolo crítico y con sentido emancipador. Resulta pertinente señalar que estos intelectuales transformadores tienden a generar alianzas en torno a proyectos sociales y políticos comunes con todo tipo de grupos sociales comprometidos en la lucha por la emancipación. Incluyendo, de este modo, a aquellos intelectuales “críticos” en función de animarlos a generar transformaciones reales. Pues éstos, considerados tíbicamente políticos, si bien buscan soluciones, denuncian, reflexionan, critican la desigualdad e injusticias, a menudo se niegan o son incapaces de trascender su postura y operar sobre el cambio.

Con mayor cercanía a nuestro campo disciplinar, salvaguardando los contextos políticos e históricos, los marcos teóricos de referencia y los campos disciplinares de incumbencia, pero preservando similar espíritu, mencionaremos en este punto que las anteriores tipologías enunciadas encuentran relación con las investigaciones longitudinales, exploratorias, de estrategia metodológica cualitativa,

en su mayoría, estudio de casos e historias de vida; llevadas adelante por un colectivo de investigadorxs latinoamericanxs, lxs cuales han circunscripto como objeto de estudio, los procesos asociados al abandono/desinversión del trabajo docente y, paralelamente, las prácticas pedagógicas bien sucedidas o innovadoras.

En consideración a la primera categoría se distinguen los estudios de Santini y Molina Neto (2005); González y Fensterseifer (2006); Silva Machado, Bracht, de Almeida Faría, Moraes, Almeida y Quintão Almeida (2010); González, Fensterseifer, Ristow y Glitz (2013) y Pich, Schaeffer y Carvalho (2013). Quienes, a partir del análisis de diferentes variables en estudio, han contribuido a una mayor comprensión sobre dicho fenómeno. Una preocupación frecuente en las investigaciones da cuenta de cómo la cultura escolar de las instituciones origina, afecta y estimula experiencias exitosas, asimismo, procesos de abandono del trabajo docente de profesorxs de Educación Física al interior de las escuelas públicas, en espacios geográficos distantes y contextos político-sociales diferentes. En términos generales el abandono de la tarea de enseñar es entendido conceptualmente como la ausencia de todo compromiso ético – político – pedagógico y profesional por parte de lxs docentes. Lo cual se pone de manifiesto por no presentar grandes pretensiones para con sus prácticas pedagógicas cotidianas.

*(...) talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas ou. (Silva Machado et al. 2010, p. 132-133)*

Paralelamente, las prácticas pedagógicas innovadoras<sup>6</sup> son abordadas a partir de diferentes variables en estudio por un colectivo de autorxs, distíngase: Faría, B de Almeida, Bracht, Machado da Silva, Aguiar Moraes, Almeida y De

---

<sup>6</sup> También mencionadas dentro de la bibliografía de referencia como prácticas progresistas, prácticas de inversión pedagógica o prácticas bien sucedidas. Donde prevalece un sentido socio – crítico en todas ellas.

Almeida (2010); Fensterseifer y Da Silva (2011); Silva y Bracht (2012); Cucci (2013); Marques Da Silva, Righi Lang y González (2014); Gómez Smith, Dupuy, Iannone y Morén (2017) y Rozengardt (2018).

En el intento por describir las características de lxs docentes innovadores, Silva y Bracht (2012, p. 82-83) exhiben tres tipos de prácticas pedagógicas que conviven al interior de las clases de Educación Física:

- Docentes que dan continuidad a la tradición instalada en los comienzos de la Educación Física, principalmente en los años 70'- 80' con el fenómeno deportivo. Donde la práctica gira en torno a la enseñanza acrítica de diferentes técnicas y situaciones deportivas aisladas, que luego son integradas al juego.
- Docentes caracterizados como "tira la pelota" o "pedagogía de la sombra". Donde la mayor preocupación se corresponde en ocupar a lxs alumnxs con alguna actividad o juego, carente de fundamentos pedagógicos. Esta postura pedagógica es entendida como "abandono de la docencia".
- Docentes innovadores, donde se conciben las siguientes cuatro características:
  - a) Innovar en contenidos de la Educación Física, ampliando saberes de los tradicionalmente deportivos y más en relación a la cultural corporal, de forma contextualizada y articulando la teoría con la práctica.
  - b) Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a lxs educandxs como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - c) Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a lxs alumnxs tomar decisiones, ligado a experiencias que permitan la autoevaluación.
  - d) Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales.

En este punto, sumado a los estudios anteriores, señalaremos la existencia de investigaciones que han conjugado esfuerzos por comprender ambos fenómenos de la práctica pedagógica (Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos, Bracht, y Almeida, 2009; Pich, y Alves, 2010; Faría, Machado y Bracht, 2012; Vargas y González, 2013), introduciendo variables relacionadas a la influencia de la formación inicial de lxs docentes en la construcción de distintos perfiles de prácticas, el rol que juega la cultura escolar en esta constitución pedagógica, así como la influencia del reconocimiento social sobre la profesión. Del mismo modo, en los diferentes análisis de índole cualitativo, se deja entrever que el sentido amplio de toda “innovación pedagógica” en Educación Física, conlleva necesariamente la interrupción de algunos aspectos de la tradición establecida históricamente, incluso aquello que no denote sentido "progresista" y/o "crítico". Elaborando y ensayando propuestas reales que permitan (re)configurar las prácticas cotidianas, en el intento de acercar críticamente la cultura corporal de movimiento a las personas, con impacto en diferentes escenarios socio – educativos.

Si bien, a nivel metodológico y teórico, nos interesa poder estudiar las prácticas pedagógicas bien sucedidas o innovadoras, sirviéndonos de las características distintivas estudiadas, iremos presentando otros estudios que se han ocupado por comprender este objeto desde diferentes dimensiones de análisis y estrategias de investigación.

Con relación a la categoría de abandono docente, en un pionero estudio, Santini y Molina Neto (2005) conjugan esfuerzos por vislumbrar el modo en que los profesores de Educación Física abandonan su trabajo docente asociado al síndrome de agotamiento profesional (SAP), comprometiendo la calidad de los procesos de enseñanza y al mismo tiempo la forma en que construyen estrategias de supervivencia en función de lograr aminorarlo. Los investigadores efectuaron un análisis de las licencias médicas de quince docentes que habían solicitado las autorizaciones a causa de estrés, ansiedad, depresión o falta de reconocimiento social en las escuelas, lo cual sirvió como información de base junto al registro de

un diario de campo en el ambiente escolar estudiado, para la administración posterior de entrevistas a lxs docentes. En este sentido, demuestran que, aunque hay profesores de Educación Física se sienten realizados y recompensados por la función social de su actividad, parece existir otro profesional de la enseñanza que remite a la figura del profesor cansado, desilusionado con la profesión, sin voluntad de enseñar, desarrollando así, un bajo nivel de calidad en la enseñanza a causa de sentirse frustrado, agotado, e incapaz de establecer mejores relaciones con sus alumnos. En casos extremos, muchxs de lxs profesores abandonan la función docente a causa del desgaste experimentado durante su ciclo profesional, sobrecarga de trabajo, asunción de otros roles, formación insuficiente, pérdida del vínculo con sus alumnos, condiciones precarias de espacios y materiales para realizar las clases, espacios abiertos, violencia urbana, inseguridad personal, relación negativa con los colegas y demás miembros de la institución escolar o falta de reconocimiento social. Sin embargo, muchxs permanecen en sus puestos de trabajo, pero con un desempeño muy por debajo de su potencial, es decir, como forma de mantener el empleo, el/la docente se ve obligado a adoptar mecanismos defensivos, con el fin de garantizar su subsistencia y la de su familia. Entre ellos se encuentran: el ausentismo a las clases (muchas veces infundado), pedidos de cambio de escuela, pérdida del vínculo afectivo con sus alumnxs, disminuyendo la calidad de su enseñanza, por ejemplo, tirando la pelota para que lxs alumnxs jueguen. En esta línea, Santini y Molina Neto (2005), explican:

na compreensão do processo de “abandono” da carreira docente e revelaram estratégias defensivas utilizadas por aqueles professores de Educação Física que abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema. (p. 212)

En un estudio posterior, González y Fensterseifer (2006) movilizan diferentes acciones con el objetivo de estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones origina, afecta y estimula experiencias exitosas, como también el proceso de abandono del trabajo docente de lxs profesores de Educación Física de escuelas públicas, en espacios geográficos distantes y contextos político-sociales diferentes. Metodológicamente el proyecto originado da cuenta de diferentes estudios de casos múltiples de carácter cualitativos. En este sentido, los autores presentan criterios de identificación para comprender experiencias pedagógicas bien sucedidas y de abandono del trabajo docente en cada uno de los contextos estudiados. En este primer artículo, González y Fensterseifer (2006) se centran en la caracterización del proceso de abandono docente en profesores que continúan en sus puestos de trabajo, es decir, que no han sido diagnosticados con Síndrome de Agotamiento Profesional (Santini y Molina Neto, 2005). Para el análisis del fenómeno a estudiar se tomaron los siguientes criterios: a) Comprensión de la responsabilidad de la educación escolar; b) El discurso legitimatorio de lxs actores (directores, profesores, alumnxs y comunidad) sobre cómo justifican la Educación Física en la escuela; c) Concepción de clase (áulica); d) Discernimiento de las responsabilidades de una actividad pedagógica y de una "disciplina" (componente curricular). En la senda de operacionalizar estos criterios, en términos generales, los autores se permiten identificar como abandono de la tarea docente cuando el/la profesor/a no tiene intencionalidad de dar clases, es decir, se hace necesario comprender qué se entiende por clase, la cual acontece:

quando ocorre uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerados responsabilidade da escola, e, na qual, se empenha em envolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma, que, por sua vez, se articula com uma seqüência de aulas dentro de um projeto, o que exige procedimentos didático-pedagógicos específicos e se desenvolve num tempo específico. (González y Fensterseifer, 2006, p. 6)

Siguiendo esta afirmación, la clase, es tomada como un acontecimiento que se reconoce como un fenómeno vivo, en cuanto la aparición de situaciones inusitadas que escapan a todo tipo de planificación, aun así, la clase deberá estar dotada de una intencionalidad de enseñanza por parte del docente, lo cual conlleva un acto reflexivo sobre lo que va a ser propuesto en los diferentes encuentros y las razones que justifican tal proposición. A partir de los criterios presentados, González y Fensterseifer (2006), advierten la necesidad de colocar las prácticas pedagógicas escolares en la agenda de investigación del área en la búsqueda de legitimación de la Educación Física en el sistema educativo.

Tras el intento fallido de organizar un grupo de estudios y reflexiones compartidas en una escuela de San Augusto/RS (Brasil), en función de comprender las prácticas pedagógicas que conciernen a la Educación Física escolar, Almeida y Fensterseifer (2007), llevan adelante un estudio de casos el cual analiza la experiencia de vida de dos profesoras que, habiéndose formado en diferentes escenarios políticos e históricos, acaban por intervenir de manera similar en cuanto al desarrollo de sus clases. Es decir, llevando adelante propuestas ligadas a la actividad deportiva con una finalidad en sí misma. Situación que despierta distintos interrogantes en los investigadores. Metodológicamente deciden entrevistar a ambas profesoras sobre su tránsito por las clases de Educación Física como alumnas escolarizadas: una de ellas argumenta haber vivenciado clases reducidas al deporte de rendimiento, en donde no existía la discusión ni la teoría. Mientras la segunda profesora manifiesta recordar experiencias que de algún modo se encaminaron en denunciar los propósitos del deporte rendimiento, refiriendo a una educación tendiente a ampliar las prácticas más allá del deporte y en consideración de una formación integral del ser humano. A su vez, durante sus experiencias en formación docente como alumnas universitarias, por un lado, se encuentra una formación volcada a la aptitud física y formación de atletas, forjando un imaginario de que "quien sabe hacer también puede enseñar", por el otro, la intención progresista de atribuir nuevos sentidos, conceptos y significados a la profesión, ligando la teoría con la práctica. A partir de estos datos, los investigadores infieren

que, algunas de estas circunstancias fueron produciendo marcas en la construcción de su identidad personal y profesional, es decir, en su visión sobre los alcances de la disciplina. No obstante, Almeida y Fensterseifer (2007) consideran que, a pesar de su formación diferenciada, las profesoras terminan acomodándose frente a las dificultades encontradas en la realidad escolar en que se desarrollan, produciendo prácticas semejantes. Esto los lleva a concluir en la hipótesis sobre la escuela como lugar de objetivación de valores y normas que conforman una cultura institucional propia, la cual moldea en cierta medida las prácticas pedagógicas más allá de las experiencias personales y la formación profesional de lxs docentes, quienes, a pesar de algunas tentativas de transformación de sus clases, terminan sintiéndose impotentes frente a esa realidad. Esto puede deberse a la falta de vínculo entre la formación inicial y la práctica concreta en las escuelas, situación que demandaría la comprensión de su complejidad, por involucrar cuestiones como la cultura escolar, las particularidades de cada escuela, la historia de la Educación Física como componente curricular y la formación docente (Almeida y Fensterseifer, 2007). Es por ello que pensamos en una Educación Física que no se desentienda de la compleja realidad de la dinámica escolar, más bien

(...) como parte integrante dessa instituição, juntamente com as demais disciplinas, precisa ser repensada e reconhecida como um espaço aberto de pesquisa, reflexão e produção do conhecimento. Uma das alternativas possíveis para se chegar a esse fim de transformação da Educação Física está na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, que pode contribuir para a (re)significação da Educação Física no contexto escolar, além de auxiliar no processo de formação contínua dos professores. (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 31)

Posiblemente no sea el único camino para llegar a un cambio significativo en las prácticas escolares, pero coincidimos con los investigadores en la necesidad de estrechar la distancia existente entre la formación inicial de lxs profesores y la vida en las escuelas, para auxiliar el proceso de constitución de esos profesionales, contribuyendo así para que éstos puedan actuar reflexionando sobre su hacer

diario, comprendiendo y transformando diferentes situaciones que se presentan en su contexto de trabajo.

Dos años más tarde, con similar espíritu en cuanto objeto de estudio, Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida (2009), parten por considerar preocupante la dificultad encontrada por materializar los avances teóricos de la Educación Física en la realidad de las intervenciones pedagógicas escolares. Según los autores, este acontecimiento suele otorgar responsabilidad directa a lxs docentes del área, dejando atrás otras dimensiones socio – culturales que podrían estar socavando este hecho. En este sentido, llevan a cabo un trabajo de investigación interesado en conocer, por medio de entrevistas en profundidad, las historias de vida de tres profesorxs de Educación Física con más de diez años de trayectoria y uno de ellxs con la particularidad de encontrarse retirado (jubilado). El desafío de las mismas procuró combinar variables relacionadas a su vida personal (experiencias ligadas a su infancia y adolescencia para con la práctica de Educación Física) con aquellas relacionadas a su elección y formación profesional. Con respecto a los motivos que llevaron a elegir formarse en educación física, una de las docentes advierte que el factor económico fue determinante, tras haber renunciado a la carrera de medicina. Pero, además, por haberse sentido excluida durante las clases por parte de sus profesorxs. En tanto lxs dos profesorxs restantes, coinciden en haber comenzado su formación por su pasión por los deportes antes de la entrada a la universidad. Seguidamente, ya dentro de la formación inicial, una de las profesoras indica que no ha sido de su agrado haber vivenciado una educación altamente deportivizada. En cambio, la segunda docente señala su afecto a su formación de carácter práctico – deportivo. De manera similar, el profesor entrevistado expresa su sensación de haber ratificado durante su formación su experiencia como atleta, la cual ha producido mayor admiración y valoración por la práctica de deporte sistematizado. Estos relatos dan cuenta, según Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida (2009), de las experiencias originadas en la historia de vida de los sujetos, las cuales

são determinantes na escolha profissional e posterior envolvimento no curso, sendo forte o suficiente para, em muitos casos, não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária. Além disso, atuam como modeladores das práticas pedagógicas levadas a efeito pelos professores já “formados”, uma vez que tais experiências não desaparecem da história do sujeito em formação. (p. 146)

Una de las hipótesis que emergen del estudio sostiene que, lxs profesorxs no se sienten preparadxs para el ejercicio profesional, ya que existiría una distancia abrupta entre la formación académica y las prácticas pedagógicas cotidianas, debido a un exceso teórico desvinculado fundamentalmente de las cuestiones de enseñanza. Asimismo, se presume que dicha carencia podría ser compensada una vez comenzada la experiencia laboral en la práctica real.

Regresando a las variables vida personal y profesional, los autores traen a sus análisis la categoría denominada síndrome de agotamiento profesional (Santini y Molina Neto, 2005), registrando en las voces de lxs entrevistadxs múltiples causas del desencadenamiento de dicho síndrome, entre ellas, un cambio en la relación docente – alumnx, dado la pérdida de respeto a la autoridad y sumado a las agresiones recibidas por lxs mismxs. En segunda medida, la falta de responsabilidad de las familias sobre la educación de sus hijos, atribuyendo nuevas ocupaciones a lxs docentes, lo cual compromete la función específica de enseñanza. Frente a esta realidad, lxs profesorxs que escogen quedarse en sus puestos laborales, en muchas ocasiones deben optar por estrategias de sobrevivencia, como ser, el diálogo y negociación permanente con lxs actorxs de la institución escolar, principalmente con lxs alumnx. Estos aconteceres terminan afectando su vida personal y corroyendo la calidad en el ejercicio de su trabajo, el cual termina no siendo reconocido por el resto de la comunidad educativa. Como resultado, “os professores mostram-se mais preocupados em despender suas energias em defesa própria (um conformismo vinculado à sua estratégia de sobrevivência no ensino) do que abertos a novas experiências e aprendizagens” (Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida, 2009, p. 151).

Para subsanar la inicial hipótesis presentada en el estudio, referida a la dificultad por materializar los avances teóricos de la Educación Física en las prácticas escolares, la cual atribuye responsabilidad exclusiva a lxs docentes, Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida (2009), señalan la necesidad de tomar conocimiento, desde un punto de vista biográfico (historia de vida) e institucional, sobre el cuadro que provoca la desinversión o el abandono de la docencia, así como de los intentos experimentados por lxs profesorxs para sobrevivir en el trabajo. De este modo, coincidimos en que se podría esbozar una comprensión más acabada (y eventual transformación), sobre los motivos por los cuales el/la docente se convierta en un potencial "profesorbola" o "tirapelota". Evitando así, la culpabilidad infundada que soportan lxs mismos.

En su estudio de caso etnográfico, Silva Machado et al. (2010), buscan comprender posibles factores implicados en la postura asumida por parte de lxs docentes en relación al abandono o desinversión de la práctica pedagógica. Desde el punto de vista metodológico, la historia de vida fue utilizada con el propósito de reconstituir la carrera profesional de un docente, en una encrucijada con la cultura escolar en la cual lxs docentes estaban insertos. Para la producción de los datos se empleó el diario de campo, la observación participante y entrevistas. Siguiendo a lxs investigadores, el estado de "desinversión pedagógica" es aquél cuya práctica recibe el nombre de "profesor-bola o tira pelota", o bien, "pedagogía de la sombra" y se caracteriza por:

Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas ou. (p. 132-133)

Luego de estudiar la historia de vida del docente y recoger el testimonio de varios actores de la escuela donde el profesor se desempeñaba en base a tres variables, Silva Machado et al. (2010), advierten que la desinversión pedagógica podría ser

materializada en la postura docente debido a: la dificultad por concebir la relación teoría – práctica y a la falta de comprensión de la especialidad del currículo de EF por parte de lxs docentes, sumado a la colaboración de la cultura escolar dado el no reconocimiento de la EF como área curricular, y en menor medida, esperar de la EF, la enseñanza de un saber a ser transmitido.

Parece haver a compreensão (da escola e do professor) de que a *teoria*, na Educação Física, corresponde àqueles momentos de ensino das regras em sala de aula, utilizando quadro de giz ou recursos similares, reduzindo o saber conceitual da EF a esses aspectos. (Silva Machado et al. 2010, p. 141)

Otro factor causante es la sobrevaloración del deporte como contenido casi exclusivo de las clases de EF, especialmente por la falta de trato pedagógico por parte de lxs docentes y ausencia de una comprensión crítica del fenómeno deportivo. Llevando a una desvalorización de la disciplina como componente curricular y a la no intervención pedagógica de lxs profesores, justificado por ese valor mágico, “autosuficiente” del deporte.

Entendemos que uma EF calcada no esporte (ou em qualquer outro elemento da cultura corporal de movimento), sem que este seja tratado pedagogicamente, permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar. Não se trata, pois, de negar o esporte como elemento de ensino da EF ou ser contrário ao seu ensino na escola, mas de apontar a necessidade de que este receba um trato pedagógico. (Silva Machado et al., 2010, p. 143)

Seguidamente, en su estudio de casos múltiples, Pich y Alves (2010), se plantean comprender los motivos que llevan a cuatro profesores de EF de la red pública de educación de la ciudad de Itajaí – SC (Brasil) a desarrollar prácticas innovadoras o a caer en la situación de abandono del trabajo docente. Mediante la utilización de entrevistas concluyen en que algunos factores parecen ser decisivos para la conformación de una u otra práctica, señálese: la formación profesional, la

identidad de la EF, así como elementos internos y externos que constituyen la cultura escolar.

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (...) Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. (Frago citado en Pich y Alves, 2010, p. 3).

Entre los principales hallazgos se observa que, tanto los factores internos de la cultura escolar analizados (dirección, supervisión y orientación por parte de lxs dirigentes escolares, infraestructura, la postura de lxs colegas con relación a las propuestas didáctico – pedagógicas y la resistencia/aceptación a los cambios), así como los factores externos (funcionabilidad de los organismos públicos educativos, reformas educacionales, familia de lxs alumnx, el salario docente, y el cumplimiento por parte de la escuela de funciones que no les son propias), constituyen un escenario que podría influir en potenciar el abandono del trabajo docente, o bien, fomentar la innovación pedagógica.

Continuando en la identificación de diferentes factores que intervienen y determinan las características de las prácticas escolares en EF, Faría, Machado y Bracht (2012) se proponen discutir la teoría del reconocimiento social de Axel Honneth (considerado como perteneciente a la tercera generación de la escuela de Frankfurt) con el objetivo de absorber el potencial de la misma, en función de comprender la influencia del reconocimiento social o negación de éste, por parte de lxs diferentes actorxs que concierne a la cultura escolar, sobre el proceso de construcción de la práctica pedagógica y la conformación de identidad de lxs docentes. Conforme a su estudio, Faría, Machado y Bracht (2012), parten por

reconocer que la EF como las disciplinas ligadas al arte, gozan una especie de “déficit crónico de legitimidad” (p. 126). Dado que existe una enorme dificultad por observar a la EF como un área donde se construyen sistemáticamente saberes culturales y se persigan objetivos propios, a su vez, relevantes para el colectivo social. Con todo, es de advertirse que “a EF é tida no meio escolar como uma disciplina de “segunda classe”. A visão que se têm é da EF como auxiliar das outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola” (Faría, Machado y Bracht, 2012, p. 126). Generando la autopercepción de lxs docentes también como profesores de segunda clase.

Entre sus principales hallazgos, se observa que en los casos de lxs docentes en una postura de “innovación”, las relaciones de reconocimiento social vinieron de dos maneras distintas: cuando lxs profesorxs sintieron la ausencia de respeto hacia su disciplina como componente curricular de menor importancia, desencadenó un proceso de lucha por el reconocimiento, que pretendía extirpar las situaciones de devaluación de su tarea y la búsqueda por legitimar su especialidad con relación a otras disciplinas. Contrariamente cuando fueron reconocidos en la cultura escolar, mejoró la motivación, su autoestima personal y, consecuentemente, la inversión en la construcción de su práctica pedagógica. En el caso de lxs docentes en estado de “desinversión pedagógica”, las formas de falta de respeto hacia su profesión llevaron a una “situación paralizante de rebajamiento pasivamente tolerado” (Faría, Machado y Bracht, 2012, p. 128), al no unirse para luchar por la mejora de sus condiciones, desistiendo en la búsqueda de reconocimiento, y concibiéndose a sí mismos como sujetos de menor valor a lxs demás miembros de la institución escolar. En relación a esta última categoría, González, Fensterseifer, Ristow y Glitz (2013), se centran en comprender cómo el ambiente escolar, particularmente la mirada de la gestión, ve la práctica docente de dos profesoras con proposiciones de enseñanza similares en el aula, es decir, caracterizadas como profesoras en una situación de abandono del trabajo docente, pero con una participación diferenciada con la institución. En ambos casos, se realizaron observaciones sistemáticas de parte de las clases impartidas por las profesoras (registradas en diarios de campo)

durante un semestre y entrevistas a profesores de otras áreas, colegas de las escuelas, gestores y otros miembros de la comunidad escolar.

Al igual que en investigaciones presentadas anteriormente, los resultados demuestran que, el abandono del trabajo docente es facilitado por una cultura escolar que tiene expectativas muy limitadas en relación a la EF y sobre aquello que lxs profesores pueden enseñar en sus clases. Asimismo, González, Fensterseifer, Ristow y Glitz (2013), describen que un "buen" profesor de EF es aquel que no falta al trabajo, de acuerdo con el horario, mantiene la burocracia al día, da cuenta de lxs alumnxs de su clase, logra contener situaciones indeseables (alumnos heridos, indisciplina, uso indebido del espacio, salidas de la escuela, etc.), no es muy exigente (se conforma con el material e infraestructura disponible), está siempre al frente de la organización de eventos y disponible para diferentes demandas de la escuela (por ejemplo, cuidar de la merienda escolar), todo ello, independientemente de lo que proponga en sus clases. Es así que logra evidenciarse que el reconocimiento de estos profesionales parece estar más ligado a factores extra clase que a los aprendizajes específicos de la disciplina y que los conocimientos tematizados (o no) en las clases de Educación Física parecen ser invisibles, o bien, desconsiderados por la mirada de las autoridades de la escuela.

Siguiendo esta categoría, Pich, Schaeffer y Carvalho (2013), llegan a constatar que el abandono del trabajo docente en EF se torna funcional a la cultura escolar existente, siendo ese abandono respaldado por lxs diferentes actores de la comunidad escolar. Para la recolección y producción de los datos se utilizó un diario de campo que dió cuenta de la actuación docente de dos profesores a lo largo de dos semestres, junto a una entrevista a cada uno de ellos. Se buscó comprender a través de la investigación, la estructura escolar, las normas, rituales, hábitos y prácticas de todos los participantes del ambiente escolar, así como la carga histórica de la vida de los profesores observados con relación a la EF, en base a tres categorías: a) los dirigentes escolares y la función que, para ellos, la EF debería cumplir; b) lxs alumnxs y sus expectativas para la disciplina; c) la visión del propio profesor sobre lo que es una clase de EF. Entre los resultados obtenidos se destaca que cuando el/la profesor/a asume de manera positiva el abandono

funcional del trabajo docente (Pich et al., 2013), es decir, a partir de cubrir las expectativas de los diferentes actores de la institución educativa, se torna funcional a la dinámica de la cultura escolar. Los cuales esperan de la disciplina tareas como el cuidado de lxs alumnxs, ocupación con actividades recreativas, liberación de tensiones originadas dentro de las aulas donde se imparten otras áreas de enseñanza (esto la ubica según los autores en un lugar de disciplina subalterna o complementaria). Al tomar estas expectativas de manera positiva, el docente encontraría un espacio que le proporciona reconocimiento social por parte del resto de los actores y al mismo tiempo, lo reconfortaría profesional y personalmente. En cambio, quién ve en estas expectativas provenientes de la cultura escolar un modo de desprecio en la función social de la disciplina como área de conocimiento y de formación humana, lleva consigo soportar el peso del no reconocimiento de los demás actores escolares. Afectando, además de las calidades de su práctica, la propia salud personal. Ambas vías nos llevan a pensar que tanto el reconocimiento social como su ausencia, por parte de la cultura escolar, pueden ocasionar el abandono del trabajo docente.

Assim, toda prática pedagógica realizada pelo professor que não se realize no contexto de um projeto de ensino-aprendizagem e busque abranger todos os alunos da turma, é considerada por nós abandono do trabalho docente, portanto como uma não-aula. (Pich et al., 2013, p. 634)

Frente a las condiciones señaladas para la comprensión del abandono del trabajo docente en las clases de Educación Física, Vargas y González (2013) sostienen que, para adscribirse en una renovación de la EF se hace necesaria la organización del conocimiento que compone el marco curricular de la disciplina. Es por ello que en su investigación analizan dos casos de profesoras identificadas con perfiles diferentes, es decir, en una situación de innovación – inversión pedagógica y otra en abandono – desinversión de su práctica diaria, buscando entender si estos perfiles se encuentran además relacionados con las disposiciones personales y la cultura escolar que rodea sus prácticas. En sus conclusiones finales destacan que,

otro factor que favorece la desinversión, es la discontinuidad en el proceso de enseñanza, habiéndose comprobado a causa de la dificultad que encuentra una de las profesoras (posicionadas en un primer momento en un estado de inversión pedagógica) para secuenciar los contenidos en sus clases, a partir de haber gozado de una serie de licencias por asumir funciones extra escolares, y que la acaban posicionando en un perfil de abandono – desinversión pedagógica, a pesar de continuar en su puesto de trabajo.

Con respecto al interés científico por comprender los procesos asociados a las prácticas pedagógicas bien sucedidas o innovadoras, Fensterseifer y Da Silva (2011), metodológicamente llevan adelante un conjunto de estudios de caso desarrollados con tres profesores de Educación Física, teniendo como instrumentos de recolección de datos la técnica de grupo focal y entrevistas abiertas con los sujetos participantes de la investigación. Para la elección de los casos según los investigadores, fue determinante la presencia de características que, dada la tradición del área, identificaron como una experiencia "innovadora":

**Tabla 2**

Condiciones para la identificación de una experiencia innovadora

| Fensterseifer y Da Silva (2011)       |  |
|---------------------------------------|--|
| Con relación a la práctica pedagógica | Propuesta pedagógica articulada con el currículo escolar   |
|                                       | Desarrollo de contenidos de forma progresiva y con preocupación en la sistematización                      |
|                                       | Participación inclusiva del conjunto de lxs alumnxs en las clases  |
|                                       | La presencia de contenidos variados representativos de la diversidad que compone la cultura de movimientos |
|                                       | Procesos de evaluación articulados con los objetivos del componente curricular.                            |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Con relación a la formación docente | Haber estudiado disciplinas con fundamentación científica y filosófico humanista, más allá de los conocimientos técnicos – procedimentales. |
|                                     | Experimentación práctica de esos conocimientos en proyectos, talleres, etc.   |
|                                     | Importancia de la formación continua con énfasis en la reflexión de las prácticas escolares.  |
|                                     | Participación en grupos de estudio para discutir las dificultades pedagógicas y compartir experiencias novedosas.                           |

Fuente: elaboración propia

Posiblemente las anteriores condiciones, sumadas a las que compartiremos en otros estudios, se constituyen en una herramienta fundamental de apoyo al aislamiento docente y motivación para la transformación de las prácticas.

Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Em outras palavras, como componente curricular seria papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento. (Fensterseifer y Da Silva, 2011, p. 120)

En su investigación, Marques Da Silva, Righi Lang, y González (2014), establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: Inversión Pedagógica, EF Tradicional e Desinversión Pedagógica. La investigación fue realizada en una escuela pública de Brasil, utilizándose dos aproximaciones metodológicas. La primera consistió en una investigación-acción

con el objetivo de auxiliar a los docentes a (re)organizar la planificación de sus clases mediante grupos de estudio, convencidos sobre la importancia de reflexionar sus propias acciones pedagógicas, en función de llevar adelante procesos innovadores. No obstante, señalan una vez más, la influencia de la cultura escolar como posibilitadora o limitante de este tipo de prácticas. La segunda metodología utilizada tuvo un carácter etnográfico, y el foco central de las observaciones fue identificar el tipo de práctica pedagógica desarrollada por las dos profesoras observadas. En este sentido, se concluye en que la implantación de prácticas innovadoras en la EF escolar, está vinculada a la comprensión del profesor sobre lo que representa la EF, es decir, su función socio – educacional, y la decisión individual en la construcción de una la disciplina con intencionalidad en la enseñanza.

En esta dirección, Faría, Bracht, Machado, Morales, Almeida y De Almeida (2010), parten del diagnóstico de que la Educación Física brasileña ha tenido enorme dificultad de materializar sus avances epistemológicos y teóricos, en el campo de las intervenciones pedagógicas, en particular, en el ámbito escolar. Ante esta situación, llevan adelante una investigación enmarcada en el método etnográfico, en un intento de entender la historia de vida de una profesora en posición de innovación y las características de sus prácticas pedagógicas, utilizando observaciones de clases y entrevistas en profundidad como técnica de recolección de datos, siendo éstos interpretados con base en tres categorías de análisis: a) los sentidos de la escuela y de ser maestro de EF, b) el trato didáctico pedagógico de los contenidos y c) la cultura escolar: aislamiento restringido y la búsqueda por reconocimiento en contextos resistentes a los cambios. Entre los principales hallazgos, se subrayan aspectos relacionados al enriquecimiento de la vida cultural (formación continua de la docente) como un elemento diferenciador para considerar distintas elaboraciones metodológicas de la cultura tradicional construida por la EF. En cuanto al trato didáctico-pedagógico de los contenidos, se identifican clases abiertas para experimentar, organizadas a través de proyectos temáticos, en el que los momentos de aprendizaje marcan momentos de experiencias sensibles, con la posibilidad de crear una interfaz con las prácticas sociales fuera de la escuela,

estableciéndose una relación dialógica entre profesor/a – alumnos/as. A su vez, se destaca el corrimiento de la centralidad que ocupa el/la profesor/a y el intento de buscar la autonomía de los/as alumnos/as y la formación del pensamiento crítico acerca de los elementos de la cultura de movimientos; habilitando el debate, la discusión y problematización teórica-práctica. Con respecto a la cultura escolar, coinciden con los antecedentes presentados, en cómo ésta influencia las prácticas pedagógicas y la vida personal de lxs docentes. Finalmente se concluye en que el sentido amplio de toda “innovación pedagógica”, conlleva interrupción de algunos aspectos de la tradición establecida en EF, incluso aquello que no denote sentido "progresivo" o "crítico".

Otras variables de análisis con similitud teórica y metodológica a los avances científicos llevados a cabo en relación a las practicas innovadoras, son introducidas por Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén (2017) y Gómez Smith (2017). Los mismos, han indagado por vía de entrevistas en profundidad a diferentes docentes, diferentes dimensiones de su práctica docente: modalidades de organización de las clases, propuestas de enseñanza, noción y tratamiento de conflictos en las clases, intervenciones docentes para el desarrollo del jugar, modalidades de planificación y circulación de saberes devenidos de la cultura corporal que exhiben en sus clases. Los resultados obtenidos dan cuenta de una práctica diferenciada en este tipo de docentes a partir de las dimensiones precisadas, fundamentalmente sobre aquellos aspectos relacionados a la historicidad de la Educación Física. A su vez, se revela un fuerte posicionamiento atraído por un modelo ideológico y político contrahegemónico, el cual se cristaliza en prácticas transformadoras sobre la tradición en la práctica pedagógica escolar, atraídas por la búsqueda en la legitimidad de la disciplina y la emancipación de lxs educandxs.

Pareciera que los avances investigativos dan cuenta de la existencia no solo de prácticas innovadoras, sino también, de prácticas transformadoras y estas logran ser instaladas a partir de la formación y posicionamiento ideológico de lxs docentes en contraposición al sistema capitalista. Siguiendo esta idea, Rozengardt (2018), sostiene que para la transformación de las prácticas escolares en EF se hace necesario el establecimiento de un vínculo indisociable entre la investigación

científica, la formación docente y las prácticas reales, paralelamente, con la concientización de las problemáticas de carácter general y las dificultades locales. En este sentido, elabora una serie de categorías para ayudar a comprender los modos en que la EF está en la escuela.

**Tabla 3**

Posiciones en la práctica escolar (modos de estar en la clase)

| Rozengardt (2018)               |   |
|---------------------------------|---|
| Abandono del puesto de trabajo  | Aquella relación de lxs profesores con la tarea que implica desentenderse de sus responsabilidades básicas. Por ejemplo, no asistir a clase o dejar la pelota en el grupo y salir de la misma.  |
| Abandono de la tarea de enseñar | No se abandona el puesto de trabajo, pero sí se desentiende de la distribución de saberes y producción de aprendizajes.   |
| Tarea no revisada               | En este caso existen propuestas de enseñanza, pero son repetitivas. Es decir, en ausencia de innovación y reflexión en las tareas.  |
| Propuestas innovadoras          | Actuación abierta a las innovaciones. Existe una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de nuevas tareas que se diseñan, sostienen y evalúan en un determinado contexto.  |
| Posición renovadora             | Se caracteriza por una preocupación más allá del espacio que ocupa la clase de EF. Hay una búsqueda de protagonismo del docente y el área con relación a la organización institucional, conformando un proyecto político pedagógico.                |
| Posición transformadora         | Se muestra un posicionamiento alineado a una corriente crítica transformadora de la dimensión social más allá de la organización local. Posiblemente las tareas no se desarticulen de la realidad y problemáticas socio – culturales a nivel macro. |

Fuente: elaboración propia.

A partir de los hallazgos del estudio, se elaboran una serie de indicadores (ejes) sobre aquello que se entiende por innovación en la práctica escolar (Rozengardt, 2018, p. 247):

- Definición del objeto de conocimiento.
- Evolución de la apropiación del contenido y formulación de las tareas.
- Experiencias de evaluación formativa y compartida entre profesor y alumnos.
- Producciones interesantes de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje.
- Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres.
- Modificación del lugar asignado a la disciplina en la escuela o el sistema educativo
- Generación de situaciones de conflicto que evidencien clivajes institucionales o educativos.

Asimismo, otras ideas sobre innovación refieren a la presencia o ausencia de conciencia crítica sobre el lugar que ocupa el/la profesor/a y el área, el reconocimiento de la función política de la tarea y, por lo tanto, de la escuela, la reproducción pasiva de lo tradicionalmente instalado o el intento de ruptura de los modos dominantes que circulan en la escuela, la reflexión auténtica sobre los valores educativos, así como la posibilidad de generar conflictos que visibilicen desigualdades sociales.

### **CAPÍTULO 3: El juego y el jugar en Educación Física. Una aproximación desde la perspectiva de lxs jugadorxs.**

El presente apartado tiene el propósito de hacer un análisis descriptivo sobre las cuatro categorías<sup>7</sup> relevantes para nuestra investigación; señálese: concepción de juego, sentido del juego, tipos de enunciados e intervenciones para el desarrollo del jugar. Las mismas serán presentadas en base a una serie de investigaciones que vienen siendo mayoritariamente en el contexto de la Educación Física, y de las cuales nos interesa captar en la práctica pedagógica que ejercen lxs docentes emancipadores.

#### **3. 1. Concepciones de juego en Educación Física**

En principio debemos aceptar que el juego como objeto de conocimiento ha sido sujetado por estudios provenientes de los más variados campos disciplinares (aunque escape a los límites epistémicos de cualquier disciplina), en muchos casos, solapando de múltiples intereses externos a los propios del juego. Consigo, su cualidad estética y características inherentes también han sufrido múltiples avatares.

Tomar partido por aproximarse al estudio del juego desde lxs jugadorxs, obliga a revisar las huellas alojadas en las obras de Huizinga (2012), interesado en la comprensión de la naturaleza del juego, del cual identifica ciertos rasgos característicos, y la presencia del espíritu lúdico en la cultura, en un escrito de la década del treinta del siglo pasado. Por su parte, Caillois (1958, 1986), en cuanto al ensayo de una pionera teoría y clasificación<sup>8</sup> sobre los juegos, el reconocimiento de los jugadores para darle existencia al juego y el esfuerzo por indagar al respecto de

---

<sup>7</sup> Ver matriz de datos.

<sup>8</sup> Caillois (1986), propone una división en cuatro secciones principales, según el predominio del papel de la competencia (*Agon*), del azar (*Alea*), del simulacro (*Mimicry*), o del vértigo (*Ilinix*). Más adelante tomaremos esta clasificación para estudiar el sentido (direccionalidad) que toma el juego, el cual se encuentra en sintonía con la lógica y reglas inherentes al mismo, pero que también involucra a las conductas (modos de jugar) de lxs jugadorxs.

su continuo evolutivo (es decir, extremos opuestos a los cuales llamará *paidia* y *ludus*), idea que tiene un origen en las lecturas que hizo de Huizinga. No es de nuestro interés hacer un análisis riguroso sobre la obra de los autores, sí diremos que ambos se posicionan desde un lugar que guarda relevancia a lxs sujetos como garantes de otorgarle existencia al juego. Otro de los ensayos en la línea de Huizinga y Caillois es producido por Amavet (1957), quien a pesar de que su ocupación central no fue el juego, sino el intento de explorar un campo problemático educacional referido a la Educación Física, que por esos años en Argentina se encontraba atravesado por las ciencias biológicas y de la salud así como de los procedimientos de la gimnasia europea, insistió en revisar la matriz formativa en las instituciones formadoras para dar un giro hacia las ciencias sociales y humanas, como también la pedagogía. Con respecto al juego, construye un análisis desde dos concepciones. La primera, que identifica como “imaginar al niño a través del juego”, es decir, donde aquél debiera ajustarse al marco de lo establecido por las reglas de los juegos, los cuales son propuestos previa y arbitrariamente por el adulto, y que no siempre se adaptan a las características e intereses de lxs jugadorxs. La segunda, la cual coincide con los intelectuales mencionados y en dirección a nuestra investigación, refiere a “imaginar el juego a través del niño”, esto es

“observar al niño que juega” para imaginar el tipo de juego que éste crea, o, por cierta similitud con alguno de los del repertorio que el educador posee, el que aparentemente elige. Diríamos entonces que el juego sale del niño, porque es un integrante biológico y psíquico de éste y no una adherencia que le impone el educador. (Amavet, 1957, p. 45)

Consideramos que, a pesar de estos estudios precursores, gran parte de la bibliografía que los sucedió continuó interesada en la observación y análisis desde la perspectiva estructural del juego, en tanto actividad utilitaria, y no desde la actuación de lxs sujetxs involucradxs como portadores de sentido.

Habría que esperar unos cuantos años para hallar referencias al concepto de lo lúdico. Objeto hasta el momento frágil, difuso, resistente al todo análisis, parafraseando a Huizinga. Aquí, reconocemos los estudios cualitativos de Santín (2001), Rivero (2011b) y Devita (2014), los cuales, a partir de diferentes estrategias metodológicas, coinciden en apartar a lo lúdico del juego y vincularlo a las conductas de lxs jugadorxs. Vale decir, reconocen que producto de la acción de jugar, el juego va estructurando su forma y sentido.

La capacidad lúdica está estrechamente ligada al movimiento (interno y externo), a la transformación, a la flexibilidad, a la apertura y disposición para jugar de una persona, independientemente de la edad. Es la capacidad de transformar un espacio árido en un escenario creativo sin estar dependiendo ni de materiales ni de entornos determinados ni de otro que realice la propuesta obligatoriamente. Se trata de una apertura para tomar cualquier elemento de la realidad interna o externa (material o no) y llevarlo a un escenario simbólico transformándolo y otorgándole un sentido diferente. (Öfele, 2009, p. 2)

Estos aportes permiten dar cuenta de una serie de indicios que permitirían observar y comprender diferentes elementos que caracterizan lo lúdico, inherente a las manifestaciones subjetivas de lxs protagonistas, entre ellas:

- Simbolizar, relacionado a la capacidad creativa, imaginación y fantasía; libertad, gratuidad y sentimiento de alegría (Santín, 2001).
- Diversión, apariencia, acción colectiva, mixtura entre cuerpo y lenguaje (Rivero, 2011b).
- Percepción de diferentes sensaciones: situación ficticia, abstracción de espacio – tiempo, libertad, voluntariedad, autotelismo, gratuidad (Devita, 2014).

A pesar de los esfuerzos académicos señalados, y en consonancia a los estudios que presentaremos posteriormente, la Educación Física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a distintas prácticas y saberes corporales, las cuales involucran al juego. Sin embargo, este acercamiento tuvo y continúa atravesado por una intencionalidad productiva propia de una sociedad de consumo que ha llevado históricamente a desfigurar la finalidad propia de la práctica del jugar. Se ha abandonado el jugar por jugar, para buscar una utilidad a esta práctica ancestral. Al decir Kac (2017),

Los que nos abrimos al juego y nos damos en existencia, generándonos al mismo tiempo estrategias de resistencia, sabemos que el juego, a su interior, es mucho más que un recurso. El juego es el dispositivo de la especie humana que permite hacer humano al ser humano. El capitalismo, con todas sus formas de avasallamiento y dominación, lo sabe muy bien y por eso captura toda manifestación lúdica que puede capturar. (p. 56)

La autora nos invita a reflexionar sobre la función de juego como acto político (micropolítica) y campo de lucha cultural. Propone poder pensar el juego como espacio que interviene en la construcción subjetiva del sujeto y de la comunidad en tanto posibilidad de transformación social a partir de la cooperación como herramienta de resistencia frente a la penetración del capitalismo en todas sus formas, dentro la dinámica del juego. En este sentido Kac (2017), exige desterrar la idea de juego exclusiva de la niñez, opuesto al trabajo y a lo serio. Dado que supondría el pasaje de un sujeto máquina (alienado, seriado, modelado) a un devenir sujeto creativo o máquina con deseos, el cual trabaja, dentro de un proceso de subjetivación, para sí mismo, en función de un desarrollo social y para resistir a la individualización cultural. En otro de sus ejes de pensamiento, refiriendo al rol de lxs promotores lúdicos, plantea que además de *“enseñar formatos de juego”*, se debiera *“enseñar a entrar en juego”*, especialmente para resistir a la competencia como factor arraigado a la cultura lúdica, que estimula el vencer a otro u otros en detrimento de logros comunes, la exclusión de participantes, la importancia de las

metas individuales por sobre las colectivas, y otras naturalizaciones del individualismo (Kac, 2017).

Regresando a la intencionalidad productiva asociada al juego, en nuestra área, son ejemplos el uso del juego para la enseñanza de la gimnasia, los deportes o el desarrollo de capacidades y habilidades motrices. Mencionamos esto, dado que la perspectiva en la cual el título del apartado invita a pensar, al igual que nuestras motivaciones científicas, se corren de la visión utilitarista del juego para comenzar a observar la complejidad de comportamientos de lxs jugadorxs (es decir, entrando en terreno de lo lúdico), como portadorxs de sentido. En este punto, los trabajos etnográficos de Pavía (2005, 2006, 2008, 2009a, 2010) abren una posibilidad de indagar científicamente al juego desde las ciencias de la educación respetando su carácter autotélico. Al mismo tiempo, revisando la formación profesional y la práctica docente, para instalar una didáctica que enseñe a aprender a jugar desprendido de valores hegemónicos, es decir, en función de poder garantizar el derecho a jugar (CDN, 2013; IPA, 2013).

Las investigaciones ulteriores, ancladas desde lxs jugadorxs, parten por diferenciarse de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la Educación Física, preocupada por clasificar los juegos de acuerdo a las capacidades motrices y socio afectivas, que podrían desarrollar las personas al practicarlos, o bien, la transferencia y evolución a la multiplicidad de deportes, vale decir, poniendo el foco en parámetros observables externamente. Pero en menor medida se ha contribuido a desarrollos sobre los modos<sup>9</sup> de participar en el juego, en relación al componente subjetivo inherente a lxs jugadorxs. Seguidamente, presentaremos una serie de estudios exploratorios posicionados en esta línea de investigación, que vienen siendo en Educación Física.

En sus investigaciones longitudinales, Rivero (2009, 2011a) y Sarlé (2011) establecen tres concepciones en relación al juego y la Educación Física que se sustentan empíricamente en las prácticas ejercidas por los/as docentes;

---

<sup>9</sup> La obra de Víctor Pavía, citado líneas arriba, permite el despliegue de dos grandes categorías de análisis sobre el juego. Una de ellas es la FORMA (de la actividad que conocemos como juego) y la otra es el MODO (manera de meterse a jugar). Más adelante nos detendremos en su descripción, siendo que desde nuestra investigación la categoría que cobra mayor importancia es la segunda.

considérese: el juego como contenido, como eje temático (desde nuestra perspectiva los concebiremos integrados como espacio imaginario y de derecho) y estrategia metodológica o espacio didáctico<sup>10</sup>.

Desde nuestra perspectiva, la primera concepción se encuadra en consideración a lo establecido por el artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989), la cual establece:

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.

La Declaración<sup>11</sup> de los Derechos del Niño, compuesta por 10 principios rectores, fue aprobada en noviembre de 1959 por parte de los Estados Miembros que componían en ese momento la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Luego de esta declaración, se aprueba en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, ampliando la declaración a 54 artículos, entre ellos, el artículo 31. Posteriormente, en el año 2008 la Asociación Internacional por la protección del derecho al juego (IPA) manifiesta junto a otras asociaciones internacionales, la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez<sup>12</sup> (integrado por 18 expertos internacionales elegidos por los Estados Parte) lleve a discusión el significado de los contenidos vertidos en el artículo 31 y profundizar el cumplimiento por parte de los Estados. En este sentido, mencionado organismo, aprueba en el

---

<sup>10</sup> Ver matriz de datos en este mismo documento.

<sup>11</sup> Permitió ampliar los límites de la Declaración de Ginebra, adoptada en 1924 por la Sociedad de Naciones (SDN). Este texto histórico reconoce y afirma, por primera vez, la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

<sup>12</sup> En un organismo de las Naciones Unidas encargado de la supervisión y cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes que han aceptado la Convención sobre los Derechos del Niño.

año 2013 una Observación General en la cual se despliega la importancia e interpretación sobre el artículo 31, sobre los requerimientos para generar su desarrollo óptimo, en relación a los vínculos con otros derechos, sobre los niños que requieren especial atención y en consideración a las obligaciones de los gobiernos en respetar, proteger y cumplir con dicho artículo. Sin embargo,

(...) el Comité está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31. El limitado reconocimiento de la importancia de esos derechos en la vida de los niños se traduce en la ausencia de inversiones en disposiciones adecuadas, una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación a nivel nacional y local. En general, cuando hay inversión, esta se destina a establecer actividades estructuradas y organizadas, pero tan importante como ello es crear un tiempo y un espacio en que los niños puedan dedicarse al juego, la recreación y la creatividad espontáneos, y promover actitudes sociales que apoyen y fomenten esa actividad. (CDN, 2013, p. 3)

Con respecto a esta preocupación, IPA (2010) junto a organizaciones aliadas<sup>13</sup>, llevan adelante una consulta mundial sobre el estado del derecho al juego en 8 países<sup>14</sup> de diferentes regiones. En su informe, identifican 115 infracciones a este derecho propio de la niñez que agrupan en los siguientes segmentos.

- La falta de conciencia de los adultos acerca de la importancia del juego infantil.
- Entornos inseguros.
- El miedo de los padres y madres.
- Las políticas de los gobiernos locales y nacionales ante el juego infantil son inadecuadas o no existen.

---

<sup>13</sup> ChildWatch International - Red Europea de Ciudades Amigas de la Niñez - Consejo Internacional para el Juego Infantil - Asociación Internacional de Pediatría - Asociación Internacional de Ludotecas - Derecho a Jugar Internacional - Asociación Mundial de Ocio y Tiempo Libre - Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

<sup>14</sup> Bangkok, Beirut, Johannesburgo, Ciudad de México, Bombay, Nairobi, Sofía y Tokio.

- Los espacios e instalaciones para el juego son inadecuados.
- Las autoridades e instituciones tienen miedo de enfrentar demandas legales.
- Presión excesiva para el éxito educativo.
- No se reconoce ni se promueve el juego en las escuelas.
- Tiempo libre estructurado y programado.
- La tecnología y la comercialización del juego infantil.
- Tratamiento de niñas y niños en instituciones.
- Exclusión, discriminación, segregación y marginación.
- La pobreza y la lucha para sobrevivir.
- Trabajo infantil y explotación.

A lo largo del informe se pone énfasis en que el derecho a jugar está siendo violado de múltiples maneras en distintos países, afectando a millones de niñas y niños, dando muestras precisas de no estar siendo garantizado, ya que la población en general y los gobernantes no lo comprenden o reconocen. Desde esta perspectiva, el juego es entendido como aquella actividad que se desarrolla “(...) fuera de la supervisión de personas adultas, cerca de personas adultas que no estén involucradas, o cerca de personas adultas que ofrecen un apoyo con sensibilidad a los niños para enriquecer las oportunidades de jugar a su manera” (IPA, 2010, p. 2). Volviendo a la categoría de concepción sobre juego (Rivero, 2011a), este enfoque precisaría del diseño y aplicación de propuestas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica, comprendiendo al juego como una actividad histórica, cultural y socialmente construida, de carácter libre, improductiva, no obligatoria e intrínsecamente motivada (IPA, 2013). En otras palabras, un proceso que requiere ser iniciado, controlado y estructurado por lxs propixs jugadorxs, reconociéndose como un derecho y necesidad existencial del ser humano. En donde lo que se pretende desarrollar es un modo de jugar ajeno a intereses en términos de productividad y valores hegemónicos en función de una incesante búsqueda de autonomía lúdica, es decir, un modo de jugar donde lxs participantes colaboran en la construcción y sostenimiento de nuevos sentidos

sobre el jugar, priorizando la innovación en las estructuras del juego a partir de la expresión de la creatividad.

En este punto, siguiendo las aportaciones de Pavía (2009a, 2010), desde esta concepción que prioriza la actuación de lxs sujetos jugando, la categoría “modo” cobra mayor relevancia ubicando a lxs jugadorxs como protagonistas reales y no a la estructura de la actividad, es decir, a la forma del juego. Por lo tanto, el saberse jugando necesita libertad para poder elegir a qué jugar, con quién jugar y cómo jugar, lo que irá configurando la situación de juego.

La forma corresponde a la configuración o apariencia externa de la actividad, se podría decir, la estructura asociada al concepto de lógica interna la cual es entendida como “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302). Metafóricamente correspondería al exoesqueleto de la actividad reconocida social y culturalmente como juego, por la cual se logra reconocer y permite diferenciarse o asemejarse a otros. Asimismo, se encuentra atravesada por ciertos rasgos variables<sup>15</sup> que la constituyen: sentido, fuente de emoción, tenor de las acciones y carácter (Pavía, 2010). Cabe señalar que todos estos componentes de los juegos (objetivo, materiales, tiempo, espacio, reglas, puntuación, rol de lxs jugadorxs) muchas veces son impuestos por los adultos y donde lxs jugadorxs quedan sujetos a moverse en el contexto de las propuestas ofrecidas exteriormente, esto es, obturando su derecho a jugar con libertad y opcionalidad. Desde una perspectiva cultural, Rivero (2011a) demuestra que el juego motor y el juego con otros son aquellos ligados a la Educación Física, como contenido particularmente señala tres tipos: juego expresivo, juego deportivo y juego popular, igualmente, debemos considerar los juegos tradicionales, juegos cooperativos, juegos en el ambiente natural o acuático, cuentos motores, los conceptos de secuencia de actividades lúdicas (Pavía, 2006) y situaciones lúdicas (Gómez Smyth, 2015). Estas dos últimas categorías, sumadas a la de juego popular, además de considerarse desde una perspectiva de acceso a la cultura

---

<sup>15</sup> Más adelante nos detendremos en estas variables al analizar la categoría: sentido del juego.

lúdica, permiten ser analizadas como derecho de las personas, no solo a la reproducción de juegos, sino a su construcción.

En cambio, la categoría modo (de jugar) repara exclusivamente al análisis desde la perspectiva e intencionalidad de lxs jugadorxs involucradxs y la comunicación (Díaz, 2010) que entre ellxs se establece, incluyendo las acciones singulares y con otros durante el jugar, lo cual irá configurando la situación de juego. Esta manera particular de involucrarse dentro del juego puede ser lúdica o no lúdica dependiendo, justamente, de las intenciones y motivaciones de cada persona. Contrario a la visibilidad de la forma,

(...) la idea del modo de jugar representa una categoría con mayor grado de subjetividad. Es que el modo del juego es difícilmente observable por una persona ajena al juego. El modo en el que se va a jugar lo decide el jugador en el momento mismo de jugar. Es decir, solo él resuelve si la actividad que está realizando, que sustancialmente tiene forma de juego, es tomada como juego. (Devita, 2014, p. 137)

Al respecto, Pavía (2010) señala:

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

Al igual de lo que sucede con la cotidiana frase “jugar en serio”, muchas veces utilizada por lxs docentes y/o jugadorxs, participar en “una actividad aceptada social y culturalmente como juego es practicada ‘de verdad’ para nosotros, de un modo ‘no lúdico’” (Pavía, 2006, p. 45). Posiblemente este modo particular de jugar sea aquél que la escuela reproduzca, más aun, cuando el interés persiga fines productivos solapados al juego y en especial cuando las motivaciones de lxs jugadorxs se orienten por la competitividad cuando es practicada desde la disputa y



escuela o jardín utilizando piedras y hojas. Este montaje de lo lúdico en una situación real donde “el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos guión” (Pavía, 2010, p. 69), y permite pasar a diferentes escenarios o personajes sin dejar de ser, a la vez, las mismas personas que juegan en el patio de todos los días. De esta manera jugar de un modo lúdico requiere de jugar más con la apariencia que con la fantasía; apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos, que por más que sean fingidos, ese “fingimiento auténtico” (...) no consigue nunca ser engaño en la medida en que la realidad aparente no tapa la realidad “real”, que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del guión” (Pavía, 2010, p. 70). Esto, además, necesita que lxs jugadores y jugadoras creen en la situación aparente que se ha conformado y en la cual se encuentran implicados, en base a una cuota de permiso y confianza.

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

A su vez, el permiso y la confianza entre lxs jugadorxs deben integrarse con las sensaciones de empatía y complicidad, lo cual irá configurando conductas en el juego “(...) de un modo transparente, vale decir, de un modo lúdico” (Pavía, 2010, p. 73). Contrariamente a los fines utilitaristas que la escuela reproduce en torno al juego, “sostenemos que jugar un juego de un modo lúdico requiere de cierto sesgo “autotélico”, de cierta sensación hedonista” (Pavía, 2010, p. 73). En este sentido, ya Huizinga (2000), determinaba que el juego tiene una finalidad en sí mismo: vivenciar creando, explorando y disfrutando individual o colectivamente el simple hecho de jugar por el placer mismo que genera dicha situación. Donde el/la jugador/a investido en la ilusión del juego solo encuentre satisfacción en

aprehenderse de diferentes sensaciones mientras juega más que en la obtención de un beneficio extrínseco a la propia idoneidad del juego.

En esta búsqueda de comprensión sobre los modos de jugar Díaz (2010), expone los resultados de una investigación orientada hacia el estudio de la comunicación interpersonal durante un juego. El objetivo general fue comprender la comunicación de un modo particular de jugar en el patio escolar de una escuela primaria situada en la Patagonia Argentina, donde se registraron durante el trabajo de campo mensajes verbales, no verbales y corporales de los/as niños/as (jugadores/as), mientras acontecían las acciones de juego. Los registros de observación no participante y las notas de campo utilizadas como técnica de recolección de datos, permitieron pesquisar determinados cantos (con su entonación y ritmo particular), risas y exclamaciones compartidas, miradas y abrazos, como indicios de la comunicación de un modo lúdico de jugar.

Observando las conductas motrices de lxs jugadorxs, Corbera (2011, p. 8-9), extrae determinados indicios que, en sintonía con Pavía (2009a, 2010), permiten registrar dos maneras de participar en los juegos: de un modo lúdico y de un modo no lúdico:

Indicios de jugar de un modo no lúdico:

- Enojo frecuente ante cualquier acto de otro jugador que perjudique el juego por su falta de habilidad.
- Buscar siempre compararse con el otro (adversario o no) para sentirse superior.
- Buscar y aprovecharse de las debilidades del oponente ocasional y “trabajar” sobre ese lado débil, para conseguir el resultado perseguido por el juego.
- Echarle la culpa al otro cuando algo no sale. No reconocer errores propios.
- Aburrirse más rápido si las negociaciones son frecuentes, o si para jugar hay que “ir construyendo el juego o el juguete”.
- “Ir sobre seguro” no muy amigo de variantes que no garanticen el éxito. Poca expectativa e interés ante la improvisación sin sentido.

- Priman expresiones como: “me maté jugando”, “pusimos huevo”, “nos hicieron trampa”, “dejá de hablar y ponete a jugar”.
- Es impensado ver a alguien que abandona el juego de manera deliberada, porque sí.
- Las emociones que “entran en juego” suele ser altamente estresantes para algunos jugadores, sea por el afán de que lo que se haga deba estar bien hecho, como por el fracaso de darse cuenta que no “es capaz” de realizar lo que el juego exige.
- Se trata de eliminar la paradoja.
- El resultado de los juegos de duelo es buscado y recordado.

Indicios de jugar de un modo lúdico:

- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige.
- Festejar logros propios y ajenos de igual manera.
- Buscar otros caminos de logro dentro de la lógica interna y no solo tratar de vencer gracias a las debilidades del oponente.
- Reírse de los errores propios y hasta hacer alarde de las incapacidades.
- El juego también está en la negociación y la construcción del juego y los juguetes.
- La repentización es el motor, lo nuevo y explorable permite jugar más.
- Priman expresiones como: “no importa”, “dale que...”, “no es por oro ni por plata”.
- Vale el pido gancho.
- Hay una búsqueda constante de emociones agradables, aún cuando se sienta miedo, se sabe que es un “miedo de jugando”.
- La paradoja y el efecto perverso es frecuente.
- El resultado se pierde en el juego, nadie sabe cómo va el tanteador o como terminó el partido.

La segunda concepción sobre juego, enaltecida por la teoría pedagógica tradicional y materializada desde diferentes áreas curriculares, las cuales presentan al juego como estrategia metodológica y/o medio para alcanzar sus propios objetivos, es decir, cuyo valor constituye en ser una actividad divertida y agradable para las personas, a la vez, permitiendo abordar múltiples contenidos inherentes a un área disciplinar, pero extrínsecos al propio juego como forma de movimiento cultural. Dentro de la Educación Física, el quebranto del carácter autotélico del juego como dispositivo o medio didáctico al servicio de otros contenidos, se ve reflejado en la enseñanza de variadas habilidades motrices, deportes, gimnasia, vida en contacto con la naturaleza, entre otros saberes en relación a la constitución epistemológica de la disciplina, y como refuerzo de valores sociales y morales, admitidos en esta manera de concebir el juego como de mayor preeminencia. De manera general, el/la docente (de variadas disciplinas) en esta concepción según Rivero (2011a) encubre situaciones, actividades, o ejercicios, “presentados como juego”, en función de reducir la rigidez y monotonía de sus instrucciones.

Los títulos de algunos libros sobre juego en Educación Física, o la descripción de las clases tipo presentadas en algunos manuales de la disciplina, que han moldeado la formación de grado de los profesores (...) muestran un juego útil para estimular habilidades y capacidades comprometidas, preferentemente, con la gimnasia y los deportes (individuales y de conjunto). (Rivero, 2011a, p. 70)

Este tipo de situaciones ameritan reflexionar como frecuentemente los/as docentes presentan y exhiben propuestas bajo el nombre de ‘juegos’, cuando nada tienen que ver con ello, siendo que se intenta teñirlo conforme a objetivos que escapan de las cualidades del juego. Se abre aquí, en sintonía a la problemática planteada por Pavía (2008, 2010), en cuanto explicita que uno de los grandes déficits de la EF es que los/as docentes saben enseñar formas de juegos, pero no saben enseñar a jugar de un modo lúdico y esto remite en gran medida a la propia historia de formación en los profesorados. Invita a pensar que los/as docentes

deberían preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué saberes hay que aprender para jugar de un modo transparente. Consecuencia de estas ideas, Rivero (2010, 2011a) enuncia que al momento de proponer o dar espacio a genuinas experiencias de juego, el/la profesor/a insertado en un mar de incertidumbre, ofrecería escuetos argumentos para justificar su intervención y legitimar su función profesional durante el tiempo de clases. Frente a este problema real, que presentan los/as docentes al momento de reparar en sólidos argumentos ante las formalidades que imponen las instituciones educativas y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar a fin de orientar la actuación docente y, paralelamente, garantizar el derecho al juego.

### **3. 2. Intervenir para dar paso a la aparición y sostenimiento de lo lúdico**

El presente apartado tiene el compromiso de dirigirse a esclarecer qué entendemos por intervenciones docentes, más aún, aquellas que vayan dirigidas al desarrollo del jugar, especialmente el jugar de un modo lúdico, y en sintonía a los intereses de lxs jugadores, favorecer el desarrollo de diferentes sentidos por los cuales jugar.

Pavía (2008, 2010), preocupado por indagar acerca de cómo el/la docente invita a vivir una experiencia lúdica en sus clases, mediante un acuerdo comunicativo con sus alumnxs, indaga con especial atención en los actos de habla de lxs involucradxs y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción (forma de juego/modo de jugar) y como consecuencia de enunciados<sup>16</sup> identificados como “transparentes”, “paradójicos” y “ambiguos”, la invitación a jugar adquiere sentidos socialmente construidos diferentes. Posteriormente, Gómez Smyth (2015), retoma estas categorías identificando tres maneras particulares de invitar a jugar con transparencia, es decir, “cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa plena conciencia de que se participará de una

---

<sup>16</sup> Ver matriz de datos.

actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal” (Pavía, 2008, p. 35), y además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico. En esta dirección, invitar a jugar de un modo transparente puede advertir tres posibilidades (Gómez Smyth, 2015, p. 330),

- Preguntando a los niños sobre el jugar.
- Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños.
- Invitando a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.

En sintonía a estas ideas, Rivero (2010, 2011a) sostiene que, comúnmente, en Educación Física se emplea 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 falsos juegos, según describiría Huizinga (2012) o “juegos - no juego” (Rivero, 2010, p. 76). A su vez, enuncia en sus conjeturas que al momento de proponer o dar espacio a genuinas experiencias lúdicas, el/la profesor/a insertado en un mar de incertidumbre, ofrecería escuetos argumentos para justificar su intervención y legitimar su función profesional durante el tiempo de clases. Frente a este problema real, que presentan los/as docentes al momento de reparar en justificados argumentos ante las formalidades que imponen las instituciones educativas y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico a fin de dar luz en algunas categorías que expondremos más adelante, las cuales podrían officiar de herramientas para orientar la actuación docente y, paralelamente, garantizar el derecho al juego.

En principio el concepto intervención;

(...) proviene del término latino “intervenio”, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. (Nella, 2010, p. 128)

Siguiendo con el autor la intervención “es una acción que contiene o impulsa, incita o dificulta, canaliza o desvía, dándole una forma y determinando una dirección” (Nella, 2011, p. 69), conformando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad y donde se produce la interiorización de normas, valores y comportamientos. Por lo tanto, intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, moral, ético y filosófico, que sirve para enseñar a comportarse, sensibilizarse, dar prioridad o no a un hecho, reconocer normas, entre otras, interpelando la identidad individual y colectiva de otros.

Con relación a lo anterior, Rosales (2004) sostiene que toda práctica pedagógica contiene un supuesto subyacente que se vuelve explícito en la forma en la cual el docente interviene durante la clase, y este modo de actuar depende en gran parte de la concepción de hombre, de sociedad, de enseñanza, de aprendizaje, y de la experiencia que hayamos tenido en el devenir de nuestra formación, lo cual se pone en juego en la multidimensionalidad de la práctica educativa. Al relacionar los conceptos de estrategia didáctica con el de intervención docente aplicadas a la enseñanza, señala que pueden considerarse desde una doble perspectiva:

- Como actividad interactiva (requiere relación comunicativa)
- Como actividad reflexiva (requiere intencionalidad)

Distanciadas de un análisis del juego y en menor medida desde el área de Educación Física, en su investigación Harfuch y Foures (2003) parten de entender la intervención en la enseñanza como el “tomar parte”, “hacerse cargo”, de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otros y en un contexto determinado, en su caso, el aula en escuelas del nivel primario. A partir de este escenario, el

estudio realizado en San Carlos de Bariloche, que tuvo como estrategia empírica el análisis de registros observacionales de clases, permitió conceptualizar distintos tipos de intervenciones docentes.

- Intervenciones de orden (Harfuch y Foures, 2003): el/la docente interviene para dar pautas que permitan una disposición armoniosa en la clase, apuntando a crear un ambiente que propicie la tarea. También se identifican intervenciones que apuntan a un orden en el sentido de cierta secuencia o pasos a seguir para mantener el trabajo con el contenido.
- Intervenciones abiertas (Harfuch y Foures, 2003): el/la docente invita a tomar parte de la interacción a lxs alumnxs. Busca integrar a la mayoría a partir de preguntas o señalamientos que incentiven la participación.
- Intervenciones sustantivas (Harfuch y Foures, 2003): el/la docente toma parte de la situación apuntando respecto al contenido que se propone abordar. Busca con su ayuda el desarrollo potencial del alumno en relación a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En otras actuaciones, de manera expositiva, brinda información que amplía o profundiza el contenido.
- Intervención no sustantiva (Harfuch y Foures, 2003): ligado a lo anterior, el/la docente toma parte de la situación, pero, por diferentes causas, no apunta a lo esencial del contenido a trabajar. En las interacciones no se logra correr de lugar lo que no es sustantivo, es decir, aquello que no aporta a lo central de la clase, y que puede generar confusiones en lxs alumnxs.
- Intervención de apertura ficticia (Harfuch y Foures, 2003): el/la docente intenta dar participación a otrxs pero solo de modo aparente dado que, por alguna razón, no escucha lo que dicen o no logra tomarlo para incluirlo en la comunicación.

- Intervención cerrada (Harfuch y Foures, 2003): cuando el/la docente busca una única respuesta y conduce a lxs alumnxs para obtenerla.

Los avances teóricos de Navarro (2002) parten por señalar que el término estrategia se encuentra ligado a la idea de organización general. Intentando esclarecer la discusión terminológica denomina estrategias de enseñanza a “una orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de los modelos de evaluación, de la forma de presentación de las tareas, de la organización de las actividades y del carácter de las actividades que se evalúan” (Navarro, 2002, p. 248). Siguiendo esta definición distingue tres tipos de estrategias de enseñanza en relación a la didáctica del juego motor. En este punto, sin intentar exhaustividad, nos diferenciamos de la anterior perspectiva didáctica por ocuparse metodológicamente en gran medida de un análisis praxiológico del juego, es decir, de la forma de la actividad en clave paviana. Y nuestro interés de estudio como hemos caracterizado oportunamente, se orienta desde la perspectiva de lxs jugadorxs, es decir, del modo de jugar. Además, consideramos que la categoría juego motor resulta una limitación cuando habilitamos el jugar espontáneo, libre, desde una mirada de derechos, imposibilitando otras formas y sentidos del juego. No obstante, encontramos puntos de interés en la clasificación de Navarro (2002) con relación a las estrategias de enseñanza, señálese:

- Instructiva: “(...) todos aquellos modelos que parten del profesor como persona responsable de fijar los criterios de todos los niveles de la acción educativa y aquellos procedimientos orientados para el aprendizaje” (Navarro, 2002, p. 250).
- Participativa: “(...) cuando el profesor toma decisiones que favorecen que el alumnado aumente la calidad de sus comunicaciones y la frecuencia de éstas, de manera que se promueva la intervención del alumnado en su enseñanza” (Navarro, 2002, p. 250).

- Emancipativa: "(...) permite la participación en los juegos con un grado de libertad progresivo, interviniendo los alumnos en la toma de decisiones sobre el mismo desarrollo del juego (...)" (Navarro, 2002, p. 252).

Estamos de acuerdo con el autor al considerar que la estrategia instructiva no se corresponde con el desarrollo del juego y la aparición del modo lúdico, sí en cuanto más asociada a propuestas relacionadas con tareas del tipo definidas. Ahora, las estrategias participativa y emancipativa, por permitir mayores grados de participación, libertad de acciones y acercarse a los deseos e intereses de lxs protagonistas, encuentran puntos de contacto con el jugar desde lxs jugadorxs y con la aparición de enunciados transparentes e intervenciones para el desarrollo de un modo de jugar lúdico (Dupuy, 2015; Gómez Smyth, 2015).

Direccionando la actuación docente en clave de juego, para trazar una intervención que proteja y enseñe en el jugar, habrá que comenzar por conocer y comprender los procesos internos asociados al estar jugando espontáneamente (Rivero, 2009), es decir, observando e intentando interpretar los modos de jugar. En esta dirección, Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011) ubican a lxs educadorxs en el rol de jugadorxs expertxs, asociado a la labor de enseñar a jugar de manera lúdica. Es decir, en el rol de guías, acompañantes, el/la docente necesitará poseer internalizados ciertos conocimientos que le permitan llevar a cabo una intervención profesional que no rompa la mágica experiencia de estar jugando, es decir, durante el juego irá observando las conductas de lxs alumnxs, sin ánimos de imposición arbitraria, más bien, predispuesto a la escucha de los intereses y deseos que vayan aconteciendo durante el jugar.

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)

Preguntándose por cómo se construyen las situaciones lúdicas en el contexto de las clases de Educación Física infantil, Gómez Smyth (2015) demuestra en su estudio exploratorio que, la posición ideológica socio – crítica del docente con respecto a tomar el juego como derecho, conlleva el despliegue de enunciados transparentes y un conjunto de actuaciones determinadas, que facilitan la aparición del jugar. Paralelamente con la construcción de un guion de juego que permite ir atravesando fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, configurando diferentes sentidos en los modos de jugar. Entre los objetivos perseguidos se propone identificar y diferenciar los tipos de intervenciones docentes que facilitarían la aparición del jugar, las cuales han sido apuntaladas en precedentes investigaciones longitudinales (Pizzano y Gómez, 2003 y Gómez 2006, 2010). Estas últimas, dirigidas a describir categorizaciones acerca de los tipos de actuaciones docentes ante episodios de conflicto intersubjetivo en el contexto de las clases de educación física infantil. Como trabajo de campo se integran video filmaciones de clases de EF del nivel inicial donde se desarrollan experiencias espontáneas de juego, grabaciones de las interacciones verbales entre lxs participantxs y registro de notas de campo. Entre sus resultados, Gómez Smyth (2015) identifica y diferencia diferentes tipos de intervenciones<sup>17</sup> docentes para la construcción de situaciones lúdicas, señálese: Facilitadora – Jugador expertx – Observación comunicativa – Delegativa – Fundamentadora – Reflexiva – Deliberativa – Enunciadora – Exhortativa – Confirmativa – Ejemplarizante – Sancionadora.

Una categorización con similar enfoque teórico es ofrecida por Fraschetti (2014), al interrogarse por las razones y el modo en cómo intervienen lxs docentes de EF en sus clases. Se reconoce la intervención como “aquellas muy diversas acciones en las que el docente pone de manifiesto su intencionalidad pedagógica” (p. 74), representando un espacio intermedio entre la certeza del docente (deseo de enseñar) y el riesgo de confrontarla con la situación, nunca igual, de expectativas y motivaciones de lxs alumnxs. A su vez, señala que las diferentes intervenciones que el/la docente realiza debieran partir de un posicionamiento crítico hacia la práctica pedagógica:

---

<sup>17</sup> Ver matriz de datos.

Una forma de actuación pedagógica centrada en el niño, su corporeidad y sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto en los que se desarrollan, más allá de los saberes que intentamos transmitir, nos convoca a pensar cada vez en la enseñanza (...) Por eso es necesario revisar nuestra propia biografía como aprendientes, ya que en el cuerpo del docente se haya inscripto un discurso, un imaginario acerca de las prácticas corporales, que condiciona nuestras prácticas. (Fraschetti, 2014, p.77)

**Tabla 4**

Intervenciones docentes en las clases de Educación Física.

| Fraschetti (2014)        |   |
|--------------------------|---|
| Intervenir para proponer | Una propuesta supone estar abierta al cambio, es flexible, de alguna manera es tomada como una invitación. Se vuelve importante la forma de comunicar la propuesta, que puede estar relacionada a tareas semiestructuradas o no estructuradas, con consignas abiertas, que incluyan preguntas. También la posibilidad de presentar materiales para ser explorados, el acondicionamiento del espacio y disposición de los materiales, así como la utilización de la música. En este sentido implica la participación activa de lxs protagonistas para aprender y apropiarse de las prácticas, reconstruyéndolas, recreándolas. |

|   |   |
|---|---|
| <p>Intervenir para mediar en las relaciones interpersonales, ofreciendo un espacio de confianza</p> | <p>Parte de reconocer el conflicto como inherente a la relación entre los sujetos. Por lo tanto, la mediación del docente no tiene que ver con una actitud de censura sino de reflexión, de producir acuerdos, pautas de convivencia, de respeto mutuo. Además, las intervenciones deben ir acompañadas de nuevas propuestas que permitan superar los conflictos.</p>   |
| <p>Intervenir para acordar y para valorizar esos acuerdos</p>                                       | <p>Aquí las acciones del docente tienen que ver con propiciar un diálogo, conversar con el grupo, pero también buscar que intercambien entre ellos, y se reafirmen los acuerdos realizados para ese momento. Por caso, la definición de las reglas de juego, maneras de compartir el espacio y materiales, asignación de roles y tareas, etc.; brindan a los alumnos la posibilidad de elegir y pensar los acuerdos para que sean respetados y valorizados.</p> |
| <p>Intervenir para rescatar emergentes y construir con los niños situaciones nuevas</p>             | <p>Se torna importante permanecer atento a los emergentes de la clase. El ejercicio de la observación exige leer las experiencias con una mirada atenta y abierta a la lógica que los alumnos proponen, y no solamente desde una perspectiva centrada en la enseñanza por parte del docente. Se trata de enriquecer cierto momento a partir de haber vislumbrado una acción que nos parece significativa ser compartida.</p>                                    |
| <p>Intervenir jugando como adultos</p>  | <p>Disponibilidad docente para ingresar en territorio de juego como un jugador más. Es importante dar lugar a la espontaneidad del jugar, disponer el cuerpo, la escucha y el mirar a los otros invitando al diálogo, en función de generar condiciones propicias para el desarrollo de diversas situaciones de juego.</p>  |

|  |   |
|--|---|
| La presencia y observación como intervención | Además de posibilitar el juego espontáneo y la toma de decisiones por parte de lxs alumnxs, el/la observador/a es testigo y legitima ese espacio. Quien mira como espectador el jugar sin juzgarlo ya que cree en esa ficción que acontece. Garantizando un lugar seguro y de confianza para jugar con otrxs. |
|--|---|

Fuente: elaboración propia.

Creemos necesario problematizar sobre las intervenciones pedagógicas dado que materializan el momento dónde el/la docente, a partir de su posición ideológica como garantizador del derecho al juego, interviene de formas distintas en un sinnúmero de situaciones durante la clase.

En esta dirección, si nos posicionamos desde “la perspectiva de los jugadores, jugar implica creación de sentido (...) Se dice estar jugando cuando se asume el desafío de construir un nuevo sentido a las acciones que, por alejarse de la vida corriente, sorprenden, divierten, gustan, entretienen (Rivero, 2016, p. 50-51). El sentido, en tanto la dirección que toma el juego, se encuentra relacionado a la lógica interna del juego, pero fundamentalmente contempla las motivaciones e intereses de lxs jugadorxs, claro que allí se atraviesan las intervenciones que también podría ofrecer el/la docente. El sentido hegemónico que comúnmente solemos ver en las clases de EF es el competitivo, el cual muchas veces obstaculiza la aparición del jugar de un modo lúdico, razón suficiente para considerar la enseñanza del jugar propiciando otros sentidos como una demanda que exige nuestra área en tanto espacio pedagógico. “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, 2011b, p. 10).

Sumado a esta preocupación, Corbera (2013) en su estudio recoge 125 juegos populares y tradicionales, ensayado ocho categorías en respuesta al sentido o razón de ser de esos juegos, “¿de qué se trata?, ¿qué tenemos que hacer?, ¿cuál

es el objetivo?, demostrando de esta manera el gusto por la incertidumbre que el juego invita” (p. 5), en línea con Pavía (2011), el sentido, en tanto uno de los rasgos variables de la “forma” del juego, es comprendido como orientación en una dirección, razón de ser, e incluiría el guión o trama alrededor del cual se organizan las acciones de lxs jugadorxs. Atento a la flexibilidad de las diferentes categorías elaboradas, se considera que cada juego puede tener, según el momento, el grupo y la experiencia de los jugadores un sentido u otro. Asimismo, puede haber sentidos que predominen y sentidos que sean inherentes en un momento del juego. Es decir, dada la incertidumbre del juego el autor señala la imposibilidad de catalogar de manera absoluta cada uno de los juegos estudiados, sino que por el contrario es menester conocer a lxs jugadorxs para entender el sentido que le imprimen al juego. En la clasificación desarrollada según el sentido de los juegos se diferencian:

- 1- Juegos de competición (de desafío-reto y duelos de resultados pactados).
  - 1.A Juegos de desafío- reto: el clásico “te juego a...”: el elástico, bolitas embolsado...
  - 1.B Juegos de duelo con resultado pactado: son duelos de suma cero. Fútbol en el potrero, metegol...
- 2- Juegos de prueba o superación individual – de emulación y auto emulación.
- 3- Juegos de actuar-crear-representar-aparentar-simular.
- 4- Juegos de prueba o superación grupal.
- 5- Juegos de persecución con o sin refugio.
- 6- Juegos de construcción-armado-destrucción.
- 7- Juegos de ocultamiento y búsqueda.

En sintonía a la anterior clasificación, ya Caillois (1986) habría propuesto en los años 60´ una división a partir de cuatro actitudes de lxs jugadorxs (que denomina como impulsos primarios serios) y que se corresponderían con cuatro tipos de juego, según el nivel de complejización del juego a cuyos polos denominará *paidia* y *ludus*. El primero entendido como de menor organización y

espontaneidad, “de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada” (Caillois, 1986, p. 41). En el segundo extremo opuesto, presentado como de mayor complejización, “esa exuberancia traviesa y espontánea casi es absorbida o, en todo caso, disciplinada por una tendencia complementaria” (p. 41); no obstante, si bien a medida que decrece *paidia* se acrecienta *ludus*, el autor resalta que en ambos persiste la carencia de todo interés material y de utilidad. La problemática surge allí donde despiertan las convenciones arbitrarias, como agregado cultural irreflexivo, y comienzan a discriminarse las cuatro orientaciones (desde nuestra perspectiva de análisis llamaremos sentidos) a partir del predominio del papel de la competencia (Agon), azar (Alea), simulacro (Mimicry), o vértigo (Ilinix), es entonces, cuando *ludus* es asociado a la idea de falso juego identificada por Huizinga.

A partir de estas orientaciones o direcciones que puedan tomar los juegos, inherente a las conductas de lxs jugadorxs, y ligado a las intervenciones que realizan lxs docentes, considerando que la interacción adultx, alumnx, juego, institución, se pone de manifiesto en el contexto de las clases de EF, investigar desde un enfoque de derecho al juego, en palabras de Rivero (2016):

busca conocer cómo evoluciona lo lúdico sin dejar de serlo, como hacer más divertida una situación para todos los participantes (...) de la preocupación por el modo en que el adulto irrumpe con pretensiones utilitarias en las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, acentuando la seriedad y despreciando la sensación de plenitud vivenciada en la gratuidad. (p. 60)

Nella (2011), en concordancia con Rivero (2011b), abre la discusión en el plano de la didáctica sobre la enseñanza de la instalación y sostenimiento de experiencias de juego (lúdicas) para lxs jugadorxs. Se pregunta sobre aquello que proporcionaría la Educación Física al juego y qué tipo de saberes serían necesarios para poder jugar con otros. Se problematiza por qué jugamos como jugamos, cómo podemos convertirnos en otros (en el sentido de buenos jugadores) y cómo tendríamos que orientar nuestras visas como jugadorxs. Desde este punto de vista,

se formula el siguiente supuesto: la Educación Física no sólo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un jugador (Nella, 2011). Como trabajo de campo se optó por observar las clases de tres profesorxs de educación física, lxs cuales además fueron entrevistadxs, así como la observación de alumnxs del mismo establecimiento, en situación de recreo y en breves diálogos con lxs mismxs. De esta forma logra demostrarse que lxs docentes intentan en un mismo empleo, enseñar juegos motores con otros y paralelamente, educar para ser ciudadano, y reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común colectivo, produciendo en sus prácticas el desarrollo de la subjetividad y, por lo tanto, la de una manera particular de jugar (lúdica). Se concluye en que son muy pocas las actividades escolares que le dan a lxs niñxs la posibilidad de anticipar un plan de acción, acomodar sus acciones con los otros, tomar decisiones, negociar reglas con lxs compañerxs, concretar las ideas planificadas, enfrentar dificultades y esforzarse para superarlas, formularse nuevos interrogantes, ensayar alternativas posibles de acción sin estar pendiente de los resultados, aceptar los resultados, como así también, la manera de vivir una experiencia de modo divertido, emocionante. A su vez, dichas situaciones tenderían a promover la comunicación entre pares, la confrontación de ideas y la construcción compartida de un guión de juego que facilitaría la apropiación de nuevas formas interpretativas del mundo.

Por consiguiente, coincidimos con (Pavía, 2008, 2009a, 2009b, 2010; Díaz, 2010; Corbera, 2011; Nella, 2011 y Rivero, 2011b, 2016), en la necesidad de discutir aquello que puede enseñarse a través del juego como derecho, puesto de manifiesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 y, particularmente, desde y para la Educación Física en tanto disciplina pedagógica. Aun así, nos encontramos correspondidos en este momento de la investigación sobre qué dimensiones didácticas lxs adultos necesitamos formarnos para enseñar a jugar de un modo lúdico, es decir, para que lxs alumnxs (jugadorxs) logren crear, divertirse y sensibilizarse emocionalmente con otrxs, sin la búsqueda de propósitos utilitarios, externos a las cualidades del juego. En todo caso, en la exploración de emociones agradables para todxs. Este acontecimiento, que en cierta medida

escapa a gran parte de la tradición que ha hecho uso del juego, despojándolo de su carácter autotélico, llevaría a ahondar en terrenos de prácticas pedagógicas críticas.

## SEGUNDA PARTE

## **CAPÍTULO 4: Materiales y diseño metodológico**

### **4.1. Tipo de diseño**

La presente investigación presentó un tipo de esquema descriptivo (Ynoub, 2015) en vistas de identificar y caracterizar el comportamiento de cuatro categorías de análisis (señálese: concepción de juego, sentidos del juego, tipos de enunciados e intervenciones para el desarrollo del jugar), que se comportaron de modo asociado en relación a una didáctica orientada a enseñar a jugar de un modo lúdico. En este sentido, el tratamiento y análisis de la información, producto de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Física, fue desarrollado en torno a un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011).

En consideración del estado del arte y los objetivos, la búsqueda de conocimiento ha sido orientada hacia la familiarización del objeto y posterior comprensión, en un tema que carece de estudios suficientes. Si bien, se encontraron variadas investigaciones en cuanto a ciertas características de docentes de Educación Física posicionadxs en una perspectiva innovadora y/o progresista, aún no se ha puesto luz en conocer la concepción de juego que sostienen y cómo llevan adelante sus intervenciones para el desarrollo del jugar en sus prácticas pedagógicas que, más allá de la innovación didáctica, asumieron rasgos críticos tendientes a la emancipación de los/as estudiantes.

Según la dimensión temporal, se caracterizó por ser un estudio sincrónico, siendo que no concibió el comportamiento de las diferentes dimensiones de análisis a lo largo del tiempo. Es decir, resultado el trabajo de campo desarrollado dentro de un corte de tiempo, se produjeron datos que fueron analizados al momento de su obtención. Asimismo, constó de una investigación práctica/aplicada, que buscó producir conocimiento a partir de las manifestaciones verbales de docentes sobre la realidad de sus prácticas profesionales en función de servir a ese mismo contexto de producción.

## **4.2. Objetivos**

Presentamos en este punto los objetivos a ser trazados por la pesquisa. Los mismos se encuentran enunciados a partir del núcleo problemático de la investigación, desarrollados en tanto los conceptos más potentes, dentro del marco de referencia conceptual y en línea con las categorías y valores que configuran la matriz de datos.

Hemos decidido colocar dos objetivos generales de los cuales se desprenden objetivos específicos para cada uno. Si bien, esta decisión permite diferenciar los conceptos implicados, creemos en la necesidad de atender a la relación que guarda cada parte con la totalidad. Y que la integridad viene dada por docentes de Educación Física que se posicionan desde un lugar particular en como visualizan ideológicamente el juego y el jugar como derecho.

### **4.2.1. Objetivos generales**

- Identificar la concepción y sentidos concedidos al juego que ideológicamente sostienen lxs docentes crítico – emancipadorxs.
- Identificar los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionadxs desde una perspectiva crítica – emancipadora.

### **4.2.2. Objetivos específicos**

#### **Sobre el primer objetivo general:**

- a) Caracterizar la concepción de juego como estrategia metodológica.
- b) Caracterizar la concepción de juego como derecho.
- c) Describir los diferentes sentidos de direccionalidad que le confieren al juego y el jugar como binomio.

### **Sobre el segundo objetivo general:**

- a) Diferenciar y caracterizar los tipos de enunciados para generar instancias de juego.
- b) Caracterizar la manera de facilitar los espacios, materiales, sugerencias y ayudas a lxs niños, para que desplieguen sus modos de jugar.
- c) Caracterizar cada una de las intervenciones como jugador experto.
- d) Describir el modo en que se desenvuelven desde la observación comunicativa.
- e) Describir la forma en la cual delegan momentáneamente la función de enseñar y/o compartir una situación lúdica.
- f) Describir las actuaciones tendientes a ofrecer fundamentos sobre los modos de jugar y en relación al uso y distribución de materiales, turnos y lugares de juego.
- g) Identificar el empleo de intervenciones orientadas al uso de la reflexión.
- h) Identificar acciones pedagógicas que habilitan, entre los/as jugadores/as, formatos de discusión sobre una instancia de juego.
- i) Caracterizar el modo de exponer reglas y sentidos que orientan a jugar de un modo lúdico.
- j) Describir la particular forma de solicitar a lxs jugadorxs jugar de un modo lúdico y/o acondicionar de manera segura el lugar de juego.
- k) Determinar la manera en que validan, cómo debería jugarse lúdicamente, permitiendo corroborar o rechazar la manera de jugar con otrxs.
- l) Identificar el uso de la presentación de casos que ejemplifiquen los modos de jugar, o bien, el cumplimiento o no de una regla.
- m) Caracterizar los tipos de sanciones derivados por un modo de jugar no lúdico.

### 4.3. Diseño del objeto: Matriz de datos<sup>18</sup>

#### Unidad de análisis: Docentes de Educación Física posicionadxs en una perspectiva crítica emancipadora

| Categoría           | Valor   | Dimensión  | Indicadores    |   |  |
|---------------------|---|--|----------------|---|--|
|                     |   |  | Subdimensiones | Valores y definiciones operacionales  |  |
| Concepción de Juego | Como espacio imaginario, de derecho y socialización cultural. | Precisa del diseño y aplicación de propuestas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica, comprendiendo al juego como una actividad histórica, cultural y socialmente construida, de carácter libre, improductiva, no obligatoria e intrínsecamente motivada. En otras palabras, un proceso que deberá ser iniciado, controlado y estructurado por lxs propixs jugadorxs, reconociéndose como una necesidad existencial del ser humano. | Contenido      | Juego expresivo   | 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.  |
|                     |   |  |                | Juego deportivo   | Aquella práctica social en la que los jugadores conforman equipos y elijen ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en algún deporte pero que poseen flexibilidad suficiente como para permitir que el juego se instale con condiciones ambientales y materiales mínimas.  |
|                     |   |  |                | Juego popular   | Es un juego esencialmente social, que no puede existir sin un otro que otorgue un nuevo sentido a un gesto, movimiento o palabra conocidos en la vida cotidiana. Se presenta como la forma avanzada del juego expresivo, permitiéndole a los jugadores reconocer elementos que pueden modificarse en el juego, tomar decisiones mientras se juega para divertirse, tolerar y disfrutar de la incertidumbre e inestabilidad de jugar. |
|                     |   |  | Eje temático   | Se presenta al juego como contenido, pero de la Educación Física, de modo que, trasladado a la jerarquización curricular, constituiría un eje temático. Se trata de una situación comunicativa particular en la cual lxs participantes colaboran en la construcción y sostenimiento de nuevos sentidos sobre el jugar, priorizando la innovación en las estructuras del juego a partir de la expresión de la creatividad. De esta manera, las categorías de análisis, <i>forma</i> de juego y <i>modo</i> de jugar, constituyen contenidos específicos a ser abordados desde el área. |  |

<sup>18</sup> Se desprende del sistema de matrices elaborado por Gómez Smyth (2015) en su trabajo de tesis doctoral, habiéndose hecho adaptaciones conceptuales a partir de los estudios de Caillois (1986), Rivero (2009, 2011), Sarlé (2011) y Dupuy (2015).

|  |                        |  |                         |                 |  |
|--|------------------------|--|-------------------------|-----------------|--|
|  | Como espacio didáctico | Su valor reside en ser una actividad divertida y convocante que permite abordar contenidos extrínsecos al juego, es decir, desde una mirada utilitarista del mismo.  | Estrategia metodológica | Juego actividad | Refiere al conjunto de tareas que el/la docente propone como juego, con la intención de que lxs alumnxs prueben movimientos en el marco del resultado esperado. Brinda al jugador la oportunidad más de jugar a descubrir cómo quiere el profesor que ellxs se muevan, que jugar con su cuerpo, pues suele utilizarse para presentar un nuevo contenido. |
|  |                        |  |                         | Juego situación | Es aquella actividad que tiene la forma de un juego y que el/la docente propone con la intención de aplicar movimientos ajustados a ese formato, donde los jugadores pueden ensayar nuevas formas de comunicación motora integrando conocimientos y demandando acciones motrices ajustadas a situaciones fluctuantes, cambiantes, nunca iguales.         |
|  |                        |  |                         | Juego ejercicio | Es aquel dispositivo con formato de actividad, presentado con nombre de juego, cuya dinámica solo acontece a partir de la ejecución de una forma de movimiento biomecánicamente aprobada, con la intención de reforzar y automatizar movimientos a través de la repetición.  |
| Sentido del juego (Direccionalidad que toma el juego). | Competencia (agon)     | Grupo de juegos presentados como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para el enfrentamiento de lxs antagonistas, con posibilidad de dar un valor indiscutible al triunfo del vencedor y así demostrar su superioridad. Siempre se trata de una rivalidad en torno a una cualidad (rapidez, resistencia, memoria, habilidad, ingenio, etc.), ejercida dentro de límites definidos, precisión de las reglas y sin ayuda exterior. Supone para lxs protagonistas una atención sostenida, esfuerzos asiduos y la voluntad de vencer lealmente, preservando la integridad del rival.  |                         |                 |  |
|  | Azar (alea)            | Todos aquellos juegos basados en una decisión que no depende estrictamente del/la jugador/a ni de la influencia del adversario, sino del destino, para alcanzar una victoria. Diferente del agon, alea niega el trabajo, la habilidad, profesionalismo, entrenamiento, etc. Aunque existen ciertos juegos de naipes (entre otros), que combinan agon y alea, es decir, se combina la suerte y habilidad del/la jugador/a, o bien, todo encuentro como resultado del agon puede ser objeto de apuestas (aleas), como las carreras, luchas. Supone además, a diferencia de la vida ordinaria, la creación artificial de condiciones de igualdad entre lxs jugadores. |                         |                 |  |
|  | Simulacro (mimicry)    | Supone la entrada a un universo ficticio, ilusorio. Donde el/la jugador/a juega a olvidarse, disfrazarse, representar(se), despojándose pasajeramente de su personalidad para mimetizar otra, sin engaño al espectador/a. Al cual se lo invita a dar crédito durante un tiempo determinado para contemplar una realidad artificial. De este modo, la mímica y el disfraz son el complemento de este tipo de juegos, es por ello que guarda relación con el espectáculo que se crea en el agon.   |                         |                 |  |
|  | Vértigo (ilinx)        | Reúne a los juegos que consisten en destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia un estado de pánico y quebranto de la realidad, permitiendo el acceso a un estado de éxtasis en el/la protagonista. Esta  |                         |                 |  |

|  |              |  |  |
|--|--------------|--|--|
|  |              | misma sensación de placer puede semejarse a un tipo de vértigo de orden moral devenido por el desorden y la destrucción que pudiese ocasionarse. Todas ellas, habilitan sensaciones de tamaño intensidad y brutalidad capaces de aturdir los organismos mediante la utilización de artefactos y/o máquinas o sin ellos. Llevando al cuerpo a experimentar el suplicio y, al mismo tiempo, esperar por el goce posterior.                                   |  |
| Tipos de enunciados para generar instancias de juego           | Ambiguo      | Invitación a participar de una actividad que no es reconocida como juego, ya que justamente es una actividad o tarea motriz que es presentado junto a la expresión “¡Vamos a jugar!” como cebo, como engaño motivador.   |  |
|  | Paradójico   | Se expresa como invitación de jugar a un juego socialmente conocido, pero sabiéndose que se jugará en serio, de verdad, es decir, un juego donde no puede jugarse. Se convida a jugar un juego en la que no se lo puede tomar como un juego, ya que no puede jugarse de modo lúdico. La apuesta puede considerarse como una invitación paradójica, es decir, una solicitud y/o petición de jugar una situación de juego de manera competitiva.             |  |
|  | Transparente | Invitación que expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal, pudiéndose jugar de un modo lúdico.<br>1. Preguntado a lxs niñxs sobre el jugar.<br>2. Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por lxs niñxs.<br>3. Invitando a niñxs a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no. |  |
| Tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar. | Facilitadora | El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.   | <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>2) Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.</li> <li>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.</li> <li>4) Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.</li> <li>5) El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador experto. <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1) Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.</li> <li>5.2) Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.</li> <li>5.3) Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.</li> <li>5.4) Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.</li> </ol> </li> </ol> |

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

|                                 |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|
|                                 |  | 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   | Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico.   | Castigos con fines puramente expiatorios.  |
|                                 |  |  | Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.  |
|                                 |  |  | Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción.  |
|                                 |  |  | Privar al culpable de la cosa que ha abusado.  |
|                                 |  |  | Hacer al culpable lo que ha hecho a otro.  |
|                                 |  | Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico.   | Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.  |
|                                 |  |  | Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.                                   |
|                                 |  |  | Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares. |
|                                 |  |  | Pedido de evitación de nuevas transgresiones.  |
|                                 |  |  | Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.  |
|                                 | Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico. |  |  |
| <b>Procedimiento:</b> preguntar |  |  |  |

#### **4. 4. Instrumentos para la producción de datos**

El dispositivo material para la recolección de los datos utilizado fue la entrevista individual, la cual permitió registrar los testimonios de lxs docentes de manera cualitativa, mediante la interacción entre dos individuos (el entrevistador y el/la entrevistado/a). Siguiendo los objetivos de investigación, la entrevista ha sido de tipo “semi-estructurada” (Corbetta, 2007, p. 352). En la cual, si bien el entrevistador dispuso de un guion con los temas a indagar, el orden de presentación de los mismos, al igual que el modo de efectuar las preguntas, fueron flexibilizados. Posibilitando un discurso fluido, en un ambiente que permitió a lxs docentes, sentirse cómodos/as y con seguridad en sus respuestas.

En vistas de conocer las categorías de estudio señaladas, el diseño de la entrevista contuvo, siguiendo a Iñiguez (2008), una apertura introductoria, la cual permitió presentar una breve biografía y desempeño laboral de el/la entrevistado/a, un guion central de preguntas orientadas en base a los propósitos investigativos, y cierre, donde se pudo ampliar y/o justificar interrogaciones anteriores. Resulta pertinente mencionar que las entrevistas han sido registradas mediante un dispositivo de grabación, previo consentimiento de participación, y empleando una experiencia de pilotaje, en función de no desaprovechar información que pudiese ser de relevancia para el estudio.

#### **4.5. Fuentes de datos**

Siguiendo la clasificación cometida por Samaja (1999), se trabajó con una fuente de datos primaria, ya que el acceso a los datos fue realizado por el equipo investigador al administrar entrevistas individuales a lxs docentes. Las cuales dieron cuenta de datos originales, surgidos a partir del contacto directo con los/as sujetos participantes. Asimismo, la forma en la que se recolectaron los datos permitió poder captar con profundidad, el relato discursivo de los mismos. No obstante, creemos que observar y registrar las intervenciones para el desarrollo del jugar en el contexto de una clase real, además de indagar respecto de ellas por vía de entrevistas, podría ofrecer mayor riqueza en los datos. A pesar de ello, resultó

posible operar en la realidad de aquellos/as docentes caracterizados/as por su posición crítica que miran al juego desde un enfoque de derechos, en coherencia al marco de referencia conceptual diseñado, posibilitando en este sentido, la producción de la información de forma eficaz y confiable. Por consiguiente, sin pretender la obtención de datos en términos cuantitativos, la fuente elegida logró proporcionar información profunda sobre ciertos atributos del objeto de estudio, dentro de los plazos temporales, recursos y condiciones de realización previstos.

#### **4.6. Universo y muestra**

Partiendo de la unidad de análisis puntualizada en la matriz de datos: “Docentes de Educación Física posicionadxs desde una perspectiva crítica emancipadora”, la muestra seleccionada fue de tipo **no probabilística**. En este sentido, se justifica su elección ya que trató de una investigación descriptiva que tuvo como principal objetivo identificar y describir con exhaustividad ciertas dimensiones de docentes que ejercen su práctica pedagógica de un modo diferenciado a la tradición higienista, deportiva, desarrollista o recreacionista; reparando en criterios de representatividad sustancial (cualidades, atributos). De este modo fue que consideramos metodológicamente no dejar al azar los elementos muestrales, sino escogerlos de manera intencional, a partir de la correspondencia entre las características particulares de lxs 12 (doce) docentes seleccionados y los antecedentes de investigación. La muestra a escoger de “sujetos – tipo” (Sampieri, Batista y Collado, 1997), no se rigió por criterios formales sobre cantidad y estandarización, en su lugar, el propósito fue obtener riqueza, calidad y profundidad de la información.

#### **4.7. Trabajo de campo y plan de tratamiento – análisis de los datos**

Durante el mes de junio del año 2018 se dispuso a la elaboración y validación del instrumento para la recolección de los datos: la entrevista. Al mes siguiente, se puso en marcha el proceso de preparación para la tarea de recolección de la información, es decir, sobre el contacto con lxs docentes y

acuerdo de consentimiento de participación. Las primeras dos entrevistas realizadas en el mes de julio del mismo año permitieron realizar algunos ajustes sobre el instrumento y en relación a la modalidad de interrogación a lxs entrevistadxs. En este sentido, a lo largo del segundo semestre se completaron las doce entrevistas pautadas en paralelo a la desgravación. De las cuales, dos fueron realizadas vía video llamada y el resto en contacto personal con lxs sujetos. Asimismo, en algunas de las entrevistas fue necesario un comentario ampliatorio por parte del/la docente, tiempo después de realizada la entrevista, mediante el uso de mensajería y audios desde la red social “WhatsApp”.

A partir del mes de febrero del año 2019 se dio comienzo al procesamiento de la información, análisis e interpretación de los datos producidos, sujetos a un tipo de técnica cualitativa. La tarea de reducir y compactar los datos para hacerlos aprehensibles y abordables a los fines perseguidos, mediante el desgravado del contenido discursivo de lxs docentes entrevistados/as, fue volcado en un soporte que permitió ir clasificando la información a partir de las diferentes categorías y valores e indicadores que se desprenden del diseño del objeto. Es decir, que la información obtenida resultado de las conversaciones con lxs docentes fueron traducidas, siguiendo a Samaja (1999), al lenguaje de matriz de datos en función de intentar reconstruir el objeto de estudio como un objeto remodelado, complejizado a la luz de la teoría existente. Para ello, el tratamiento de los datos fue centralizado en el análisis de los valores que asumieron cada una de las categorías de base (*ver matriz de datos*).

Posteriormente, sobre los meses de agosto y septiembre del mismo año se volcaron las principales conclusiones a la luz de los objetivos de investigación y en respuesta al problema, finalizando en la exposición de las limitaciones del estudio y futuras líneas de pesquisa, en relación a la temática de interés.

## **TERCERA PARTE**

## **CAPÍTULO 5: Exposición de los resultados**

En este capítulo la intencionalidad estará enfocada en ir presentando las diferentes dimensiones que hemos seleccionado para nuestra unidad de análisis (profesores/as de Educación Física) a la luz de la matriz de datos. El análisis se hará en base a fragmentos discursivos resultado de las doce entrevistas en profundidad realizadas a lxs docentes<sup>19</sup>, conjuntamente con el material teórico, a fin de ir configurando las siguientes dimensiones:

- Concepción de juego
- Sentidos del juego
- Tipos de enunciados (invitaciones)
- Tipos de intervenciones docentes

Creemos pertinente dar comienzo a la presentación de los resultados por la categoría “concepción de juego”, dado que, a partir del posicionamiento ideológico del/la docente sobre la educación, sobre la escuela, sobre la función social de la Educación Física y propiamente su visión frente al jugar, se edifican y consolidan cualidades específicas del sinnúmero de intervenciones que se despliegan en sus clases. Este asunto interpela nuestro interés científico siendo que, la visión crítica – emancipadora por parte del docente permitiría, en palabras de Pavía (2010), instalar una didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico en los encuentros de Educación Física, garantizando el derecho al juego.

---

<sup>19</sup> Los fragmentos discursivos, resultado de las diferentes entrevistas, se presentarán de forma numérica en función de preservar la identidad de lxs docentes entrevistadxs.

## 5.1. Concepción de juego

### 5.1.1. Como espacio imaginario, de derecho y socialización cultural

#### 5.1.1.1. El saber jugar como eje

A partir del discurso de lxs docentes, se visualiza desde esta concepción de juego, la intencionalidad pedagógica de otorgar **centralidad a lxs participantes**, es decir, a lxs jugadorxs. Y consigo, a sus intereses, deseos y motivaciones.

*“(...) si yo voy y doy la orden directa y le tiro diez consignas a los alumnos, continuas, y que no tienen nada que ver con lo democrático, lo participativo, ni con la comprensión del hacer, y bueno es más fácil, la clase me sale redonda. ¿Pero qué estoy generando? ¿Qué sentido crítico? ¿Qué sentido creativo estoy logrando en el alumno?... Nada. O sea, mentira la centralidad es la mía, o sea, ¿yo qué quiero de ese alumno?... algo que impacte sobre su creatividad, su participación activa en la clase y democrática, que pueda opinar, que pueda cambiar las reglas, que pueda crear un juego nuevo. Pensar a qué le gustaría jugar, sin salirme del propósito de la clase” (Prof. 1).*

*“Algo que disfruto mucho es darme cuenta o sentir que el chico verdaderamente se siente dueño o participe de ese espacio y que cuando llega sabe que ese momento es especial que no es cualquier otro momento, sabe que va a estar bueno, que en ese momento de educación física van a pasar momentos que no pasan habitualmente, que es su momento y que si llegaran a pasar malos momentos como algún llanto, golpe, o si él mismo se equivoca, le sirve de aprendizaje y los pibes te miran y comprenden que la cosa es distinta en la clase de educación física” (Prof. 3).*

*“Yo pienso que, si uno tiene en cuenta las inquietudes, deseos, intereses e idiosincrasia de los grupos en sus más diversas características, bueno creo que de entrada va a tener mayor aceptación por parte de ellos, probablemente y de eso estoy seguro que si partimos desde ese modelo tendremos más chances de que la*

*clase sea un espacio de aprendizaje, seguramente saldrán clases más atractivas para ellos” (Prof. 5). “Que ellos puedan ser protagonistas de sus... uno dice “ah, bueno, pero es protagonista porque inventó un juego”, si, pero el chico se siente protagonista de la clase y de esa manera eso lo va “espiralando” hacia el futuro y “ah, y yo pude cambiar cosas en la clase de educación física, en ese espacio...”, sino queda que desde chico no pudo cambiar nada y el día de mañana tampoco podrá hacerlo, que se puedan ver en ese protagonismo, es importante que lo sean” (Prof. 9).*

A partir de ubicar a lxs alumnxs como protagonistas reales de las clases, emergen dos características inherentes: la **libertad** y **opcionalidad** durante los encuentros.

*“(...) podemos pensar juntos mientras yo dibujo, vos lees, mientras pintamos, mientras jugamos a la pelota, o sea igualmente en los adolescentes es difícil esto por eso siempre hay una propuesta y entonces soy un convencido de que por lo menos en mi clase el que no hace algo es porque no lo quiere hacer, porque se está abierto a lo que ellos deseen hacer (...) Entonces el juego ya comienza con la clase anterior cuando te pido o digo con lo que vamos a trabajar o tiro el concepto y vos ya vas trabajando si estas comprometido. En mis clases trabajan como quieren, solos, en grupo, y cada cual elige con quien quiere trabajar (...) hay grupos que no tengo que ni hablar, no tengo ni que decir lo que hay que traer para la semana que viene. Ahí lo disfruto, porque el ser humano necesita espacios de libertad y aprobación para poder creer y ser”. (Prof. 2). “(...) debemos dejar que el alumno elabore sus propios caminos, si le damos todo no habremos logrado mucho. Educar para la libertad, impartir democracia y educación es reconocer al ser como alguien capaz, entonces cuando estoy en mis espacios con los chicos realmente me convenzo de que lo que estoy haciendo es bueno para ellos, en ese espacio ellos son muy libres de elegir siempre” (Prof. 4). “(...) entonces como que mi función es bueno, el ratito que voy a tratar de que el grupo, los nenes, se muevan, como sientan, como les parezca que tengan que hacerlo, y que todos*

*puedan hacer algo. La idea es esta palabra muy usada, la inclusión, la aplicación concreta” (Prof. 10).*

**Vemos que existe la posibilidad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar:** en todo momento durante el desarrollo del juego en las clases.

*“Si, la posibilidad de elección está siempre, incluso hay momentos en que sí hacemos juegos grupales, y también está la posibilidad de retirarse de ese juego grupal, como así también de descansar si tengo ganas, de retirarme de ese juego porque estoy cansado o porque no quiero jugar” (Prof. 7). “(...) además de que esté presente el eje del jugar ahí como núcleo de todos los encuentros, aparece la opcionalidad, el componente de la opcionalidad, es decir, les ofrezco espacios, materiales que hay veces los ofrezco desde mi punto de vista y en otras junto a los chicos y las chicas. Les propongo los materiales los espacios, también mis intervenciones, y en función de la opcionalidad, los chicos y las chicas pueden elegir con qué materiales, con qué espacios, con qué compañeros, o lo mismo conmigo, con la docente, poder desarrollar el jugar, en función de crear situaciones de juego” (Prof. 8). “la consigna más importante es que jueguen libremente, que elijan a qué jugar, dónde, con quiénes, en qué momento, prácticamente deciden todo”. (Prof. 4)*

En este sentido, comprender y llevar adelante una práctica que tematice el juego como un derecho en la edad escolar necesita que, durante el transcurrir de la clase, **se generen momentos placenteros entre lxs jugadores**, donde quede de manifiesto cierta cuota de **placer, diversión, alegría y, al mismo tiempo, puedan explorar su motricidad.**

*“A ver, el piola, el habilidoso, por ahí lo vamos a ayudar muy poco, generándole más experiencias lindas de las que tiene, porque generalmente va al club, tienen una historia familiar que lo ha ayudado mucho, ¿qué hacemos con el que le cuesta un poquito más?, con ese que está más callado, me preocupa mucho más eso, tiendo a ver cómo hago para lograr eso, que*

sean un poquito más felices (...) Entonces en líneas generales me encantaría que exploren su corporalidad, su motricidad en mis clases, y que disfruten” (Prof. 12). “Uno concibe la Educación Física mucho a través del juego motor, creo que es la posibilidad de vínculos que hacen pasar buenos momentos a las personas (...) la persona cuando se mueve, cuando juega, cuando se ejercita, es porque tiene tiempo para hacerlo, tiene su tiempo libre, que elije hacer eso y nosotros estar en ese momento pudiendo cualificar ese momento y hacerlo un poquito más agradable” (Prof. 11). “Me parece que lo que suele prevalecer, por lo menos en estas propuestas, es la construcción colectiva de situaciones, que nos llevan a divertirnos y pasarla bien” (Prof. 3). “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 siempre estar”. (Prof. 1)

**La búsqueda de emociones agradables, la expresión creativa y espontánea del jugar** aparecieron como rasgos definitorios del jugar como derecho, en paralelo, al desarrollo de la disponibilidad corporal de lxs jugadorxs.

“Voy a intentar definir o hablar acerca del juego, no como sustantivo, sino más llevado al jugar, que lo entiendo como estas actividades que llevan adelante los jugadores yendo en búsqueda de emociones, organizándolo, de manera autónoma, pensándolo junto a los demás, controlándolo ellos mismos, y básicamente y principalmente esta cuestión de ir en búsqueda de algunas emociones” (Prof. 3). “Yo lo que pienso es que el sentido lúdico del juego por el juego mismo lo veo y tomo como contenido porque atiende a esta creatividad de los chicos que le van a servir a los chicos para resolver miles de cuestiones el ser creativo. Y eso a veces se da en la autonomía del juego, que no va ser todos los días, pero si quizás una buena parte de la clase es importante que el alumno no se sienta conducido, presionado por el profesor”. (Prof. 1) “Creo que cuando uno respeta el derecho al juego da lugar a que surjan estas cosas de forma natural, que pasan en la sociedad y las podés tratar, si venís con una forma muy dirigida hay algo que nos perdemos de ver

y poder trabajar sobre eso” (Prof. 9). “Me posiciono desde esa función, no solamente desde el juego y el jugar sino en tratar por medio de las propuestas, espacios y las intervenciones, que los chicos vayan desarrollando su disponibilidad corporal. Una disponibilidad corporal por medio del jugar, que la desarrollen por medio de la espontaneidad de ellos y no como una imposición mía” (Prof. 8).

La **gratuidad**, es decir, la no productividad del juego, la **diversión**, **incertidumbre** y la **posibilidad de emocionarse** que genera el jugar, junto a la **imaginación** e ingenio de lxs jugadores, aparecen como **elementos que hacen al valor autotélico del propio juego**.

“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” (Prof. 5). “(...) para mí el juego tiene muchas cosas que también se le pueden adjudicar al arte, desde la imaginación, pasando por la diversión, por el gusto, por el placer, por lo gratuito. Es por la improvisación o la repentización, y más si tomas al juego en su más amplio espectro, no, es jugar, jugar, el modo lúdico (...) El juego, porque hay muchas definiciones que te definen al juego que tiene reglas, de hecho, Graciela Scheines habla de jugar es fundar un orden. Pero éste yo creo que también hay juegos que la regla se van creando inmediatamente al mismo momento que se va jugando digamos o la regla no importa tanto, en tanto y en cuanto, no me permite estar jugando. **Entonces qué sería estar jugando y a mí más que nada me gusta el tema de la búsqueda esta de la incertidumbre, esta tensión** (...) Me parece que ahí está para mí el meollo del juego no, o sea, uno juega porque tiene ganas de probarse, de saciarse, tiene ganas de que lo encuentren, que no lo encuentren y toda esa tensión que eso produce (...) **o sea, algo que caracteriza para mí el juego es esa tensión, es esa agradable tensión de no saber si va a terminar como esperaba o no**, es esa agradable ansiedad, por decirlo medio incluso, de una manera oxímoron, o sea, agradable ansiedad, las ansiedades no son

*agradables pero, en este sentido el juego busca eso no, busca ese borde donde bueno si ganamos o no. Yo juego para ver si gano o no, yo juego para ver si me atrapan no porque sé que voy a escapar, yo juego para ver si me encuentran no porque sé que no me van a encontrar y así cada uno de los juegos (...). **Entonces el juego es autotélico en tanto y en cuanto se entienda y los jugadores lo entienden más que nadie, que se está jugando por el mero afán de jugar**" (Prof. 11).*

A partir de las cualidades anteriores, encontramos que, **al posicionarse desde una perspectiva de derechos con respecto al juego, lxs docentes toman al juego y el jugar como eje temático de sus encuentros.** Tratase de una situación comunicativa intersubjetiva donde la creación y sostenimiento de las situaciones de juego son controladas por lxs propios jugadores. Sus modos particulares de jugar van edificando diferentes formas y sentidos del/los juego/s a partir de su imaginación y creatividad en relación con otrxs, con el entorno y los objetos. Es así que **la categoría modo cobra crucial relevancia, especialmente la que asume rasgos lúdicos.**

*"Creo que uno debe tratar de interpretar las maneras de jugar como un semiólogo, tratar de ver los otros signos y las otras maneras en las cuales los chicos se expresan" (Prof. 11). "Básicamente lo que hago y practico en relación al juego en mis clases es lo que la configura de manera total, las clases son puro juego. Hay algunos momentos en que hay reuniones y nos juntamos, donde charlamos dentro de la misma clase, reflexionamos, ente otras. En general, durante toda la clase hay juego, están todo el día jugando los chicos, son todas situaciones lúdicas, todo el tiempo se juega" (Prof. 4). "Mis clases son puro juego, no hay clase si no hay juego. Mi clase es el juego. Si yo no tengo la corporeidad, la motricidad, una mística lúdica, sino hay juego como te decía no hay clase, yo siempre comienzo por el juego, el resto se va generando durante la clase, no puedo dar clases de otra manera que no sea desde esa perspectiva" (Prof. 5). "(...) siempre trato de plantear el juego como*

*el eje de la clase, o por ahí actividades que sean lúdicas pero no un juego tan reglado; sí planteo por ahí espacios donde ellos puedan crear sus propios juegos, sus propias actividades, pero no ir yo con un juego y decir “vamos a jugar a esto”, a veces lo hago quizás cuando tengo ganas el poder construir de respetar una regla, de respetar un compañero de juego, que me parece muy importante (...) Entonces el juego tiene un potencial muy importante y es el eje de la clase” (Prof. 6). “Voy a intentar definir o hablar acerca del juego, no como sustantivo, sino más llevado al jugar, que lo entiendo como estas actividades que llevan adelante los jugadores yendo en búsqueda de emociones, organizándolo, de manera autónoma, pensándolo junto a los demás, controlándolo ellos mismos” (Prof. 3). “(...) esto de jugar en la calle, en el campo, en la plaza, se ha perdido por lo menos de cuando yo era niño y entiendo que la escuela debe brindar ese espacio. No todas las áreas lo conciben así, e intento que en el espacio de educación física esté presente siempre, y entiendo también que ese juego debe ser un espacio creado por ellos mismos, en el sentido que yo puedo ser un facilitador del juego que elijan, pero me parece lo importante de lo espontáneo” (Prof. 7). “Jugar de un modo lúdico es jugar para divertirse, para disfrutar, para sentir placer por el juego y quizás hasta por momentos dejar de lado aprender otra cosa, simplemente aprender a jugar y disfrutar del juego, o sea, lo veo así, lo siento así, porque uno también lo hace y más allá de las teorías, de las concepciones del juego, tiene que ver con lo que uno siente, con esta corporeidad, estas sensaciones que uno tiene (...)” (Prof. 1).*

### **Corrimiento y huida del sentido utilitario del juego**

En relación a los datos producidos a partir de las doce entrevistas realizadas, **lxs docentes no conciben el juego como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos extrínsecos a la naturaleza del juego**. Contrariamente, colocan la atención en las conductas de lxs jugadorxs para identificar diferentes necesidades e intereses relacionados al saber jugar en

compañía de otros, y en función de la invención y mantenimiento de diferentes situaciones de juego y sentidos por los cuales jugar.

*“Pero aparece mucho el juego y los alumnos disfrutaban de llevarlos adelante, pero creo que me cuesta exponer un juego o proponer uno, estoy pensando mis clases y claramente no lo hago. Excepto que enseñar ese juego sea mi objetivo, que pocas veces pasa, pero en general no lo utilizo como una estrategia para otra cosa, o por hacer juegos meramente (...) Y sé que desde la visión de la didáctica más tradicional puede ser entendido como recurso metodológico, pero básicamente intento que los chicos y chicas que forman parte de la propuesta jueguen, y después sí, quizás en otro momento observar qué es lo que fueron aprendiendo, cómo lo fueron aprendiendo, cuáles son sus intereses, cuáles son sus necesidades, pero no en búsqueda de alcanzar otros objetivos más que aprender a jugar, y que lleven adelante... y que vivencien ese derecho que tienen que me interesa garantizarlo” (Prof. 3). “(...) Y después, si hablamos de la motricidad, la motricidad se da sola. Yo no coloco el foco de atención ni en el desarrollo de las habilidades motoras, ni en el desarrollo del acrecentamiento del acervo motor, no coloco el foco ahí. Coloco el foco en cómo están jugando, con quién, de qué manera, qué sentido le están dando al juego, más que, qué habilidades motrices están desarrollando” (Prof. 8). “No, yo no uso, cuando el juego lo uso como contenido, como cuando pongo en mi planificación el juego como contenido, no lo uso como estrategia didáctica, ya la única estrategia didáctica que se puede hacer en eso será la preparatoria y las preliminares o el jugueteo previo, lo necesario para poder jugar un juego un poquito más elaborado y a mano para que todos te quieran jugar y acepten jugar de un modo lúdico, entonces ahí hay momentos previos desde la invitación, desde el encuentro y desde la preparatoria y las preliminares para que todos acepten jugar de ese modo lúdico, entonces las estrategias para poder llegar a jugar van en función de poder jugar ese juego mejor pero no para estos contenidos subyacentes de los que yo hablaba anteriormente, no me parece que sea pertinente cuando usas el juego como contenido (...) yo creo que el juego es rico en sí, pero*

*tampoco reniego y tampoco desautorizo, defenestro a quien entienda que tiene que jugar para que corran más o para que aprendan mejor alguna otra cosa extrínseca del juego” (Prof. 11).*

Lxs docentes identifican que, en gran parte, **la escuela deposita intereses utilitarios en el juego que obstaculizan jugar como derecho**. Y que esta situación dificulta el desarrollo y tratamiento subjetivo ligado a los modos de jugar que experimentan lxs jugadores.

*“(…) el problema es que se escolariza el juego y no soy partidario de eso, ya que cuando ocurre se pierde la esencia del juego mismo, cuando jugamos debe aparecer la exploración, la imaginación, el sentimiento, la creación, emoción, y hablo de cualquier nivel” (Prof. 5). “Digo, voy ahí y les garantizo que en esos 45 minutos que tenemos dos veces por semana les garantizo que van a poder jugar, pero a jugar de verdad, no como otra concepción de juego utilitarista para el desarrollo de otra cosa que no sea jugar (...) Me encuentro posicionada desde otra perspectiva del juego, creo que el juego como estrategia metodológica es tomar al juego como un elemento, un facilitador de contenidos. Es decir, un elemento que expresa distintos contenidos que siempre se encuentra en su mayoría arraigados a las habilidades motrices y estar posicionado de esa perspectiva es encontrar el juego como un elemento útil, de utilidad y de producción. Como ideológicamente me encuentro posicionada desde la vereda de en frente, no podría nunca tomar al juego como una estrategia metodológica, es decir, una estrategia para enseñar contenidos que nada tienen que ver con el juego mismo. Si me posicionaría desde esa perspectiva me fui perdiendo condimentos subjetivos que van sucediendo por el solo hecho de encontrarme focalizada en ese contenido que debería de enseñar, por ende, no lo tomo en el nivel inicial de esa manera, tampoco lo tomo en el nivel secundario al momento de yo proponer diferentes juegos deportivos donde las chicas vayan modificando esos juegos, eh... no coloco el foco de atención en los contenidos deportivos, sino en el desarrollo del juego y el jugar. Entonces, no lo tomo como estrategia metodológica, me*

*parece que tomarlo de esa manera es encontrarle un fin útil al juego y el juego es una situación muy enriquecedora de poder ver distintas subjetividades y si lo tomo de esa concepción de juego, me las estaría perdiendo” (Prof. 8).*

Otro dato hallado permite identificar la tensión producida entre las formalidades que impone la escuela, así como las prescripciones de contenidos curriculares, y la concepción de juego que sustentan lxs docentes. Esta situación es remediada del siguiente modo: **para garantizar el derecho al juego y, paralelamente, cumplir con los requerimientos de la escuela, los docentes elaboran un formato de planificación que no anticipa en su totalidad lo que va acontecer en la clase, sino que las actuaciones docentes y de lxs alumnxs (jugadores), junto a los saberes manifiestos en las clases, son recuperados y registrados posteriormente.**

*“Bueno, ahí lo que me pasa es que me cuesta... a ver... estoy en la búsqueda todavía de qué manera planificar los contenidos que el diseño nos pide. En qué sentido, me resulta muy difícil por ahí, prever o establecer específicamente qué contenido se va a dar en el espacio de la clase, porque es evidente que hay situaciones... la mayoría de la situaciones que no depende de mí, de lo que va surgiendo, entonces no puedo establecer una semana o un mes antes qué es lo que voy a hacer un determinado día, porque me parece que lo rico del espacio es que... o intento ser una guía o un acompañamiento desde lo que va surgiendo, y la forma que tengo de hacerlo es, generalmente, intento que la mayoría de las veces sea así, presentar un escenario inicial, en donde selecciono una determinada cantidad de materiales y los ubico de determinada manera, y ahí los invito a participar de eso que está ahí, y sobre eso van surgiendo las cosas. Entonces por eso te digo, me cuesta también después, apuntar... porque ha sucedido y sé que es lo que debo hacer porque es la forma de registrar lo que va pasando... perdón... pero creo que la forma, tal vez, en esta búsqueda que estoy, es tomarme la costumbre luego apuntar todo lo que va sucediendo, y de esa manera ir*

*registrando a ver qué contenido de aquello que me pide el diseño voy trabajando, pero me cuesta mucho pensarlos previamente” (Prof. 7). “El que te cuenta que no ha tenido problemas, es de poco creer. Yo siempre digo que en el espacio de la práctica y más en los profesorados, nadie te cuenta que un profesor “x” se equivocó en una clase, fijate que es raro que las cosas salgan mal en las clases de los profesores, ¿pero, por qué? En parte es porque llevan todo planeado, tienen todo controlado, no hay sorpresa ni educación” (Prof. 2). “(...) como que hay varios contenidos ¿se entiende? Van entrelazando varios contenidos (lxs jugadorxs), se me hace muy difícil poder pensar una clase de Educación Física y decir, “hoy voy a trabajar tal contenido”, lo podría hacer sí, con un silbato en la mano y dando indicaciones muy rigurosas, sí, no me siento cómodo haciéndolo por más que me lo hayan pedido varias veces de la institución, no me sale” (Prof. 10).*

Finalmente interesa destacar que **lxs docentes reconocen utilizar en ocasiones el juego como estrategia metodológica:** para motivar la participación de lxs alumnos, propiciar el aprendizaje de una regla, ayudar en la elaboración de estrategias relacionadas a situaciones del juego, en función de favorecer conductas motrices o bien, para que lxs jugadores puedan ajustarse a normas de comportamiento que permitan jugar. A pesar de ello, expresan plena consciencia de que estas situaciones en ocasiones no habilitan a que aparezca el jugar.

*“(...) a veces lo hago quizás cuando tengo ganas el poder construir de respetar una regla, de respetar un compañero de juego, que me parece muy importante que podamos trabajar eso porque si no hay respeto entre pares no se puede llevar adelante ninguna actividad” (Prof. 6). “Todos sabemos que aquello que nos atrae, que nos motiva y que nos produce alegría lo vamos aprender mucho más fácil que lo que esta impuesto, entonces un poco la estrategia que he llevado adelante es el juego, lo lúdico. Que cada enseñanza que un brinde venga por el lado lúdico. Es más, uno lo ha llevado hasta en la vida de esa forma. Pero en la clase la principal importancia es lo lúdico (...)*

*Vuelvo al inicio, lo lúdico tiene que ser preponderante en mi clase, o sea, lo busco constantemente, más allá que la asignación de una tarea también pasa, pero siempre buscando la alegría, la respuesta rápida del alumno a través del juego” (Prof. 1). “Cuando vengo con el formato “hoy vamos a dar básquet...” y ya me voy al drill ahí el juego no aparece. Quizás... por ahí decís “estos ejercicios disfrazados de juego”, por ahí ellos sienten que están jugando y uno sabe que no (...) pero con la conciencia de que no están jugando, sí, sí, los famosos juegos pre deportivos, o los juegos reducidos, aparecen... no es que no están, pero soy consciente de que eso no es jugar” (Prof. 9). “Ahora que lo analizo, como que al juego, me di cuenta, como que no sé si le presté la atención que le tendría que haber prestado, por esta cuestión de que quería que mis alumnos trabajaran la motricidad, la motivación, la búsqueda de los espacios, el atacar la pelota, lo emocional, aferrarte al otro, respetar, y que te pasa cuando jugas (...) me gusta que haya momentos de reflexión, te hablo en general... con juegos simples, por ahí les gusta el pulpo, o la araña, y por ahí les digo al grupo “reúnanse y armen un plan de estrategia para tratar de pasar”, y ya ahí me pone contenta, un juego que parece nada ya están metiéndole algo” (Prof. 12).*

#### **5.1.1.2. El juego como objeto cultural**

Esta subcategoría se encuentra ligada fuertemente a la anterior, en el sentido del **derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas** (niñxs, adolescentes, adultxs). Pero se diferencia aquí, dado que el contenido juego se asocia a otras formas de movimiento reconocidas en el área de Educación Física en tanto su constitución disciplinar y que son presentadas muchas veces en las planificaciones como contenido, es decir, como un recorte cultural a ser enseñado.

A su vez, pensar el juego como contenido remite a la **intencionalidad docente en el sentido de que lxs jugadorxs aprendan variados juegos devenidos de la cultura, los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos.**

*“(…) ahora para enseñar a jugar y para que aprendan mejor ese juego, lo que te venía sosteniendo, cuando uno planifica o piensa el juego como contenido, el contenido es el juego. Entonces es: **cómo jugar mejor ese juego que uno espera que los chicos aprendan y les guste, entonces por ese lado, todo lo que sea progresivo dentro de ese juego, todo lo que ese juego invita a realizar desde el sentido, desde el motivo de la fuente emoción su lógica interna, la razón de ser del juego y todas las categorías que podemos asignar a ese juego, desde el uso del tiempo, las estrategias, todo eso es en función del juego y para eso se juega**” (Prof. 11).*

A continuación, expondremos una serie de contenidos que son propuestos como juego en las clases, donde de manera transparente se los puede jugar, a la luz de los relatos de lxs docentes.

**- Situaciones de juego ligadas con actividades gimnásticas y acrobáticas.**

*“(…) a mí me marcó mucho la gimnasia, entonces por ahí siempre termino... tengo una tendencia a trabajar lo acrobático, pero de una manera descontracturada, de repente me gusta colgar una tela o cinta y que ellos puedan trepar, balancearse, ayudarse, eso me encanta ver cómo se van ayudando entre ellos. A veces jugamos a que hacemos capoeira, a veces armamos espacios con colchonetas... ellos juegan a hacer (parkour), que está de moda y piensan que hacen (parkour) y sí, hacen, porque van, saltan, suben, y como que lo acrobático y estas acciones motrices relacionadas con los apoyos, los roídos, me parecen muy divertidas porque me termino copando con ellas y pasa un poco la clase por esos lugares” (Prof. 6). “(…) como que*

*hay contenidos subyacentes que están dentro de todos los contenidos que eso todo lo que tiene que ser de la forma básica de movimiento, todo lo conceptual en cuanto psicomotricidad, tiempo espacio e independencia segmentaria, las capacidades físicas, las capacidades coordinativas, esos son contenidos subyacentes que se trabajan y los trabajan todos los contenidos ahora el que trabaja más esos contenidos y más objetivamente y más cómo razón de ser es la gimnasia. La gimnasia está para construir movimiento y en función sea de las capacidades físicas, capacidades coordinativas, capacidades expresivas, pero como expresión corporal más que nada” (Prof. 11). “(...) lo emocional en el juego, el ver las actitudes de ellos, las caras, la motricidad, que hacen con lo corporal, qué intención tienen al jugar. Aparece la gimnasia, la colchoneta, el rol, aparece el juego formal, el deporte, eh...” (Prof. 12).*

**- Juegos de persecución, de oposición y cooperativos.**

*“Aparecen los juegos de persecución, porque son muy pedidos por los niños, donde tratamos que ellos vayan implementándolo nuevas reglas, entonces darle una vuelta de rosca a esos clásicos de persecución. También hacemos juegos donde hay oposición, y ahí también se hará una reflexión sobre qué pasa en esos juegos (...) Y los juegos cooperativos que son los que más me gustan a mí, creo que esos son... se pusieron un poco de moda en algún momento, y los trato de llevar a los juegos cooperativos para fomentar esta cuestión de la empatía y el sentido de pertenencia a un grupo. A veces dentro del juego cooperativo está la oposición con otro grupo” (Prof. 6).*

**- Además de poder conocer y experimentar diversas prácticas deportivas, se visualiza un tratamiento pedagógico de estas, paralelamente a la posibilidad de revisión crítica del modelo competitivo hegemónico.**

*“Y también me parece muy importante, sobre todo en los grados más grandes, sobre todo esto que mencionas del deporte, me parece muy importante ese deporte que consumen afuera traerlo a la escuela, porque es el lugar donde se lo puede trabajar. Hay muchísimas cuestiones, por ejemplo, del fútbol, es un*

deporte que me gusta, que lo he jugado un montón de tiempo, que sin embargo sé con todo eso que vienen los chicos y chicas de afuera, que consumen del futbol de alto rendimiento, u otro deporte, y me parece que negarlo es lo peor que puedo hacer, porque si no se seguiría viendo desde ese lado, el deporte o ese juego, lo que sea. **Entonces me parece que, justamente, si lo consumen, si lo practican, yo tengo que traerlo a la escuela y trabajar sobre eso, trabajar de qué manera se practica, por qué se lo practica, cuál es la imagen que vemos de afuera y por qué se da esa manera, o sea, también hacer una visión crítica de eso que nos están mostrando, por qué lo muestran así, por qué se da de esa manera, por qué en realidad es para unos pocos, es una actividad que podríamos compartir entre todos**” (Prof. 7). “Toda la elaboración que vamos haciendo durante todo el año, es que ellas mismas vayan desarrollando ser jugadoras y que puedan superar aquellas propuestas que yo hice, que hoy en día logran hacerlo, ¡sí!, bueno, desde un juego deportivo, que ellas mismas puedan superar y proponer otro tipo de reglas, proponer otro tipo de materiales, cuestionar lo que yo propongo. Aparece toda esa cuestión que quizás en nivel inicial no aparece por la propia espontaneidad y que no tienen un recorrido histórico en la EF y las chicas de secundaria sí (...) **Hacemos también reflexión crítica a la práctica deportiva que ellas vienen vivenciando desde el primario, entonces me parece importante hacer toda esa deconstrucción para volver a construir algo nuevo. Comenzamos a analizar críticamente a la práctica deportiva, qué valores fueron aprendiendo ellas de manera inconsciente a través del deporte, que tiene valores más hegemónicos, hablamos de lo que es la hegemonía, hablamos del mundial, qué se atraviesa a través del mundial deportivo, qué se atraviesa por medio de los juegos olímpicos, ahora que están los juegos olímpicos de la juventud, entonces, vamos como **analizando críticamente todas estas prácticas y en función de darles también argumentación a las chicas de porqué hacemos lo que hacemos en el patio****” (Prof. 8). “Me paso a primaria y me encuentro un poco más atravesada

por el deporte que, si bien trato de que sea jugar, respetar el derecho al juego y demás, a veces me veo yendo un poco a lo tradicional, pero es como que logro correrme de ese espacio, o lograr un equilibrio. Decir, le voy a enseñar deporte, son cuestiones culturales que uno quiere transmitir, ¡pero desde dónde lo voy a transmitir, no. Respetando qué cosas! (...) Esto de jugarnos al hockey, pero jugarnos para divertirnos, que no nos importe tanto la técnica, la táctica” (Prof. 9). “(...) el deporte ya es un contenido, el contenido más profundo y donde se enseña la técnica y sobre todo y **se está queriendo dejar que se enseñe tanto la técnica en el nivel primario para pasar a enseñar la lógica interna del juego y el juego y la dinámica de juego en sí, en función de no someterse a las reglas que el deporte impone”** (Prof. 11).

- Se habilitan junto a lxs alumnxs propuestas de **juegos tradicionales, populares, prácticas circenses, prácticas en el medio natural y prácticas alternativas o emergentes propias de la cultura juvenil.**

“(…) en cuanto a la construcción del juego y el jugar, aparecen los juegos deportivos, aparecen los juegos tradicionales, aparecen ciertos juegos populares, ehh (...) van apareciendo ciertas cosas en función de lo que ellas hacen por fuera de la escuela como prácticas corporales circenses que las traen al patio, aparecen deportes alternativos, que fue una propuesta de mi parte y ellas la tomaron y les encantó, y buscaron información, trajeron nuevos deportes alternativos también a los encuentros” (Prof. 8). “Este año se hizo un proyecto de guía sobre ruedas, entonces una vez al mes los chicos pueden llevar patinetas, rollers, patines, se genera el espacio, y hay una chica del secundario que es patinadora y va a venir a dar el taller para transmitirle algunos conocimientos que tiene sobre patín, entonces hay una vinculación primaria – secundaria que espero salga súper genial. Después hay un día que se hace un duatlón, los chicos traen las bicis al cole entonces hacen un duatlón primero y después pasear en bici, se hace como un circuito donde hay... bueno, se les enseña... que se yo, viene un poco enganchado con un

taller de seguridad vial, como que empezó originariamente así, y después esto, el placer de andar en bici, podemos andar en bici como otra forma de movimiento” (Prof. 9). “Por otro lado las prácticas acuáticas en lo que se intenta enseñar es el sobrevivir y el disfrutar de ese nuevo medio, no. **Y ahí sí hay una mezcla entre técnicas y disfrute y búsqueda y exploración para disfrutar más aún, para explorar más y para jugar más en el agua y con respeto y sin temor y así cada uno de los contenidos**, de hecho, estamos en la búsqueda de estos juegos que son alternativos, estas prácticas como puede ser el parkour que ahora está tan de moda el slackline el mismo skate o el mismo BMX o patín... todas esas prácticas que son emergentes viste, que le dicen práctica, algunos lo llaman prácticas emergentes, algunos prácticas alternativas a otras prácticas ciudadanas, alguna cuestión así, nosotros acá estamos queriendo encontrar una vuelta y hablamos de prácticas emergentes del contexto (...) **Estas prácticas emergentes del contexto y que son manifestaciones corporales, prácticas corporales, manifestaciones motrices o como quieras llamarles, tan fuertes y tan... salen no sabes de dónde y se aprenden no sabes cómo y se socializan sin mediar ninguna institución, bueno, qué puede hacer la institución escolar con respecto a eso** (...) cuando uno habla de juego y de juego popular y de juego tradicional y de juego ancestral y de juego deportivo y de casi juego y de juegos grises... bueno dónde nos paramos para poder hablar de juego... vos me preguntaste algo sobre el juego y fijate si me detengo a esa clasificación tan débiles para mi gusto uno termina en brollándose y no dando lo que **en definitiva es el saber jugar lo que importa, sea un juego, como lo hayas nombrado, sea tradicional, popular, deportivo, juego gris, en definitiva lo importante es ¿qué es lo que tenés que saber para saber jugar esos juegos?**” (Prof. 11).

## 5. 2. Sentidos del juego y el jugar

Como hemos sostenido, acordamos que el sentido (direccionalidad que toma el juego) se encuentra relacionado a la lógica interna y reglas del juego, el cual demanda ciertas acciones por parte de lxs jugadorxs, pero a su vez contempla las intenciones, deseos y emociones de aquellxs al momento de participar. Otra variable interviniente en la construcción del sentido es la intervención del/la docente externamente o como un/a jugador/a que participa de la situación de juego. Claro que las actuaciones de éste, como veremos más adelante, permiten jugar de verdad, es decir, de un modo lúdico.

Consideramos que una situación de juego, atendiendo a las características particulares del contexto donde se realice y la experiencia de lxs jugadorxs en tanto portadores de sentido, puede asumir diferentes direcciones. Es decir, a partir de los rasgos propios del juego y, principalmente, del modo de involucrarse (intencionalidad) de lxs jugadorxs, emerge un sentido predominante por el cual jugar, no obstante, en el desarrollo del juego podría coexistir o combinarse otro sentido al interior de la misma situación.

Veamos cómo se ejemplifica lo mencionado en las palabras de unx de lxs docentes entrevistadxs.

*“(...) para mí el sentido está en las distintas maneras de poder generar esa tensión, que ahí ya no es unívoca porque justamente esa tensión que uno busca las puede mezclar no... Entonces en un juego que pueda, que pinta de ocultamiento y búsqueda también puede estar metida es atención extra que uno le mete al actuar y ya dejar de ser uno que se esconde hacer un bandido que se esconde un pistolero o un indio un soldado que se esconde para que no lo maten, qué sé yo, entonces el juego y esas representaciones se amplían muchísimo más pero siempre en el marco de esa agradable tensión que produce jugar (...) Entonces si uno puede distinguir cada uno de los motivos y sus posibles combinaciones, porque no hay un juego puro con un motivo unívoco, a partir de ahí, poder pensar un saber didáctico para poder transmitir a los chicos” (Prof. 11).*

A partir de las expresiones de lxs docentes entrevistadxs se desprenden los siguientes sentidos que, como hemos mencionado, se da en la conjunción de las acciones que demanda el juego y la emoción que despierta en quienes juegan.

### **5.2.1. Encontrarse y compartir con otros como fuente de emoción**

La clase, como el sitio que permite el encuentro con otras personas y, a partir de allí, poder generar y compartir una situación en compañía, es razón suficiente para ponerse a jugar de forma sostenida.

*“Es muy difícil explicarlo, pero si lo hacen por ellos mismos, creo que esto de encontrarse con los otros es una de las cosas más importantes, también los conflictos que aparecen dentro del juego y tratamos de resolver, como ellos también solos lo resuelven, esto de ponerse de acuerdo con el otro, la creación de las reglas y el sentido del juego mismo que ellos arman. Creo que van mucho más allá de una mera actividad, pero necesitamos de querer encontrarnos con otro, de querer compartir un espacio, de querer decidir juntos, eh... a qué venimos, en búsqueda de qué vamos, me parece que va por ahí (...)” (Prof. 3). “Siempre primero trato de ubicarlos en donde estamos, para que estamos, cual es el sentido de la clase y el de encontrarnos con el otro, entonces a partir de ahí si comenzamos a jugar” (Prof. 5). “Uno concibe la educación física mucho a través del juego motor creo que es la posibilidad de vínculos que hacen pasar buenos momentos a las personas (...) entonces qué características tiene el juego, es lo que hoy me ocupa y por eso con tanto énfasis digo esta búsqueda de la tensión agradable es el sentido o es la definición que a mí hoy por hoy más me cierra, esta búsqueda la tensión agradable y en esa búsqueda en la creación conjunta de la regla y el compartir transparentemente esas emociones” (Prof. 11).*

En este encuentro de juego con otrxs, coexiste una **preocupación por el cuidado y respeto de lxs otrxs** y por propiciar situaciones de juego alejadas de individualismos.

*“(...) hay un sistema que nos condiciona a ser individuales, o sea primero preocuparme de mi antes que del otro, y bueno, dentro de lo que puedo hacer intento que ninguna práctica sea con un objetivo individualista sino que sea por el otro, y preocupándome por lo que le pasa al otro (...) a veces cuando hablo rompo más con el espacio de educación física, intento hablar de algo más general, y entiendo que en la sociedad de hoy por ahí los chicos tienen muy poco espacio fuera de la escuela para poder jugar con el otro, tal vez ahora estamos cayendo en juegos más individuales, ni hablar de los videos juegos (...) Y mirá, en ese jugar, vuelvo a resaltar lo vincular, creo que el juego permite eso, permite ver de qué manera nos relacionamos con el otro, de qué manera consideramos al otro (...) tiene que ser un vínculo amistoso, de solidaridad, de comprensión, de aceptación de las diferencias, esto de que somos todos iguales no es así, intento remarcarcelo todo el tiempo, entonces bueno... y agradezco que el espacio de educación física da para trabajar todas estas cosas” (Prof. 7).*

**5.2.2. Competir en búsqueda de un resultado, pero donde éste no es prioridad, se encuentra presente pero no interesa, en su lugar la emoción pasa por oponerse.**

Se identifica que el sentido construido y naturalizado en las clases de Educación Física es el competitivo. Razón que lleva a lxs docentes a revisar permanentemente los valores ligados a la competencia como la exclusión, marginalidad o discriminación. En su lugar, *la tarea del docente busca otorgarle un sentido contra hegemónico a la competencia en oposición a la visión capitalista.*

*“(…) ahí también hay mucho para construir, a mí me gusta también los juegos como se les dice el juego sin memoria estos juegos donde el afán de competencia no es lo que prima sino que... como dice, vuelvo a la Praxiología, donde no hay proclamación de victoria, de ganador, entonces son juegos sin memoria porque el resultado final nunca es el que haya uno ganado, el que haya otro perdido (...) o sea, juegos que compiten en donde hay competencia pero el resultado no importa porque el resultado no interesa, importa pero no interesa, como dice Víctor, porque inmediatamente se vuelve a reeditar el juego” (Prof. 11). “Aparece porque es lo que está en la tele, es lo hegemónico, forma parte de nuestra cultura también, pero es dejada de lado, no tiene lugar, por los propios jugadores, enseguida aburre porque no me deja jugar, entonces donde está lo divertido de que me metan seis goles y yo no haya podido meter ninguno, donde está lo divertido de ganar siempre una carrera, si puedo encontrar emociones en ir corriendo juntos de la mano. Creo que en seguida los pibes reconocen que, puede ser divertido, un, dos, tres veces, pero cuando no puedo alcanzar esos objetivos que vos pusiste, porque vos fuiste el que me dijiste de a ver quién corre más rápido, en seguida dejan de lado, pero bueno... también admito que los chicos vienen aprendiendo a jugar y siguen aprendiendo, desarrollando el jugar, entonces lo tienen tan apropiado, tan hecho carne esa manera de jugar, ese modo de jugar, que bueno, pasa a un segundo plano la competencia” (Prof. 3). “La no competencia, eso me asombró desde el principio y me sigue asombrando, cuando uno les dice a los chicos “pueden jugar, pueden inventar”, a veces... “¿Nos vas a dejar un ratito para hacer lo que nosotros queramos?”, eso ya quedó como instaurado “bueno, ahora jueguen, inventen...”, “¿podemos hacer lo que queramos?” ... eso se lo apropiaron de una manera impresionante, y que no compiten, juegan, arman, desarman, pero no se compite, eso me encanta” (Prof. 9).*

Sobre algunos de los argumentos que sostienen lxs docentes con respecto al competir.

*“(...) la competencia aparece porque ellos la traen, o sea, no porque en la clase me guste decir “vamos a hacer el grupo amarillo y el grupo rojo y hagamos una hinchada y el que hace mejor se va a ganar puntos...”, eso no suele circular desde mí, pero sí pasa que ellos por ahí tienen ganas de que les diga quién ganó y quién perdió, en realidad no le doy mucha importancia, les digo “lo hicieron muy bien todos” o “los dos equipos”, no le doy importancia” (Prof. 6).*

*“Entiendo que cuando hacemos un juego de oposición el disfrute este en el juego y no en el resultado final, entonces digo, ahí es donde está el quid de la cuestión y es donde pretendo que la actividad que se esté realizando se disfrute por la actividad en sí misma, no por como termine la actividad. Porque qué pasa, muchos vienen con eso “la actividad me gustó si gané y no me gustó si perdí”, entonces claro, me parece que lo que hay que eliminar es el resultado, si juego es porque me gusta y me parece divertido, pero no porque intento tener un resultado... Me parece interesante en esto de disfrutar del propio juego también es la posibilidad de incorporarle reglas o modificarlo según nuestro propio gusto, entonces eso hace que ellos se puedan apropiarse de esa actividad” (Prof. 7).*

*“Todo esto me obliga en la clase a parar el juego en ciertos momentos, a explicar esto de la sana competencia, de que el juego hay que disfrutarlo, de que cuando uno se posiciona solamente en el ganar esta dejando de lado otras cuestiones de disfrute que las pierde por la presión del solo ganar (...) decirles que en la escuela el deporte es un juego, tiene mucho de aprendizaje y de formativo como personas y como grupo, en cuanto al respeto y al cuidado del otro, porque más allá de un resultado deportivo, de lo competitivo y de que “Juancito” no la agarra nunca, tenemos que buscar la forma de que “Juancito”*

*juegue igual que nosotros desde su lugar y desde su potencial, que participe, que todos sean aceptados y que no pase como a veces cuando uno arma juegos los más dotados quieren ponerse juntos, bueno contra eso hay que luchar y tener una fundamentación siempre pensando en que los grupos se deben armar de la forma más heterogénea posible. Ya que lo importante es jugar no ganar” (Prof. 1).*

### **5.2.3. Representar, actuar, imitar, disfrazarse.**

Supone la búsqueda de emociones en la entrada a un mundo ficticio, ilusorio, pero al mismo tiempo real. Se juega a simular una situación o personaje que es artificial que requiere de la imaginación de lxs jugadorxs.

*“Entonces por ahí generalmente si hablo del nivel inicial, están más ligadas a lo ficticio, a lo imaginario, a lo fantástico (...) “no sé... a que hay un monstruo... un bosque”, me parece que lo imaginario y lo ficticio es lo que prevalece, aunque también es tan variado ese mundo, que muchas veces cuesta interpretarlo hasta como docente, no sabemos qué es lo que están haciendo los niños (...) Candela iba a teatro y lo traía como práctica corporal a la clase, y armaban sus propias escenas, lo podemos pensar desde el ámbito de la expresión corporal. A veces también, no tengo tan definido el concepto de expresión corporal, pero no sé si sus intenciones eran verdaderamente expresar algo, sino que el sentido de esa práctica era divertirnos, personificando diferentes roles, pero no con las intenciones de expresar” (Prof. 3).*

*“Ver si tiene ganas de construir algo y que le salga y ver si puede ser mejor o de mejorar lo ya hecho o actuar y representar bien ese papel o en ese papel ver la tensión que el mismo guión me va llevando, o sea, algo que caracteriza para mí el juego es esa tensión, es esa agradable tensión de no saber si va a terminar como esperaba o no (...)” (Prof. 11).*

*“(…) en el nivel inicial siento que aparece muchísimo el juego y el jugar, pero como una parte espontánea de los niños y las niñas, es decir, traen con ellos juegos y los pueden jugar. Se plantan así en el patio, y aparece todo esto de los juegos simbólicos, de representar, juegos de ocultamiento, bueno, todos los sentidos que se le podría llegar a dar al juego” (Prof. 8).*

#### **5.2.4. Probar, desafiarse, explorar posibilidades (sensación de poder hacer y superarse)**

Aquí la emoción invita a la posibilidad de probar y explorar una situación de juego particular que puede o no demandar movimientos y consigo, la posibilidad de superación individual buscando aprender y divertirse más.

*“Entonces qué sería estar jugando y a mí más que nada me gusta el tema de la búsqueda está de la incertidumbre, está tensión... Me parece que ahí está para mí el meollo del juego no, o sea uno juega porque tiene ganas de probarse, de saciarse (...) otras culturas, otros grupos culturales, que les gusta mucho más el tema del desafío a modo de poder, de prueba con el otro, pero a la vez de medirse o sea el desafío con el otro, pero a la vez el desafío con uno mismo (...) por otro lado, las prácticas acuáticas en lo que se intenta enseñar es el sobrevivir y el disfrutar de ese nuevo medio no... Y ahí sí hay una mezcla entre técnicas y disfrute y búsqueda y exploración para disfrutar más aún, para explorar más y para jugar más en el agua y con respeto y sin temor” (Prof. 11).*

*“Me parece que en primaria sí aparecen los desafíos, estoy inventando los nombres, los desafíos motores pero contruidos particularmente por los jugadores. “Che, ¿nos fijamos si podemos hacer una torre entre nosotros?” “¿nos fijamos si podemos hacer equilibrio sobre tal lugar?”, me parece que va por ese lugar... “¿tratamos con esta pelota...?” La adrenalina, el desafío por*

*ahí incluso a las normas establecidas... “che, no se puede correr en el colegio...”, “bueno, acá si podemos correr”, nadie nos va a venir a decir... muchas veces no se entiende el sentido, están en 3° grado y corren, corren, corren... “¿a qué están jugando?”, “a correr”, y simplemente el sentido debe pasar por sentir el viento en la cara, que se yo, reírnos todos juntos si entender por qué y darnos la mano, ir corriendo de una lado para otro... jugando a estar a un paso de caerme pero sabiendo que no pasa nada, porque si te grito “che para que me estás llevando muy fuerte”, pasamos... eh... va por ahí... la diversión, liberarse del “deber hacer”... ahora es mi momento, ahora estoy jugando... estoy disfrutando, mi apropiación de esa instancia lúdica, que también de generar alguna emoción, de saberme dueño de mi corporalidad... “acá soy dueño de mí mismo”, eso también debe generar alguna emoción” (Prof. 3).*

*“Yo intento que el sentido sea... o sea, que el pibe pueda enriquecerse motrizmente, que disfruten. Por ejemplo, el que encuentren un espacio... ya te digo, para ese compañero que nunca jugó sentir que está jugando y sentir que puede hacerlo, para el habilidoso sentir que puede seguir potenciándose, y tener otro momento, o sea que puede disfrutar... eh... es un momento de distensión para el niño, es sagrado, de encuentro, de risa y de charlar” (Prof. 12).*

### **5.2.5. Construir, crear, desarmar**

Precisamos que la dirección construir/desarmar, no atañe a la construcción de las reglas del juego, mayor aún, creemos que la configuración de la forma y el modo de jugar por parte de quienes juegan atraviesa todos los sentidos.

Aquí nos referimos a *la emoción que despierta jugar a construir/reconstruir a partir de objetos materiales diversos en sus múltiples formas y posibilidades.*



*“Un ejemplo claro puede ser con los más chiquitos. En la clase suelo tener muchas cajas y ellos las agarran y por lo general arman una casita, se ponen a jugar a algo simbólico, entonces llego tomo algunas cajas y armo una especie de montaña la cual deben voltear con algún otro elemento, o llevo ese material para algún otro sector, pero intervengo en el sentido de no imponer nada y tampoco es que lo deban hacer” (Prof. 4).*

*“Me acuerdo que yo tenía pensado unos recorridos en destreza a partir de distintos lugares y había colgado aros, había puesto colchonetas en planos inclinados, había puesto como una especie de trepador con una escalera que teníamos, había hecho un recorrido de cubiertas y un recorrido de equilibrios, la cuestión es que los chicos agarraron las cubiertas y transformaron todo lo que había hecho yo en una gran ciudad con gomería incluido” (Prof. 11).*

### 5.2.6. Vértigo

Supone la pérdida momentánea en la estabilidad de la percepción de el/la jugador/a, creando un estado de inseguridad y/o riesgo en relación al espacio, tiempo u objetos. A la vez que permite generar cierta sensación de placer en su experimentación.



*“Eh, esto que te decía, uno está marcado, y a mí me marcó mucho la gimnasia, entonces por ahí siempre termino... tengo una tendencia a trabajar lo acrobático, pero de una manera descontracturada, de repente me gusta colgar una tela o cinta y que ellos puedan trepar, balancearse, ayudarse, eso me encanta ver cómo se van ayudando entre ellos. A veces jugamos a que hacemos capoeira, a veces armamos espacios con colchonetas... ellos juegan a hacer (parkour), que está de moda y piensan que hacen (parkour) y sí, hacen, porque van, saltan, suben, y como que lo acrobático y estas acciones*

*motrices relacionadas con los apoyos, los rolidos, me parecen muy divertidas porque me termino copando con ellas y pasa un poco la clase por esos lugares” (Prof. 6).*

Vemos en el enunciado como cierto tipo de situaciones de juego pueden generar la sensación de vértigo en los participantes en el sentido de saberse jugando en una realidad artificiosa que, a pesar del estremecimiento ante posibles riesgos, se fecunda una emoción agradable.

### **5.2.7. Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar**

La emoción de estos juegos viene pegada a la tensión agradable que genera huir de un/a perseguidor/a, pudiendo o no existir refugios transitorios, o bien, desde distinto rol, perseguir y poder atrapar a otros jugadorxs.

*“Aparecen los juegos de persecución, porque son muy pedidos por los niños, donde tratamos que ellos vayan implementando nuevas reglas, entonces darle una vuelta de rosca a esos clásicos de persecución” (Prof. 6).*

*“Últimamente, no es que me encuentre estudiando el tema, o quizás leyendo o pensándolo, me sucede en los encuentros que estoy mirando o tratando de entender, porque está buenísimo poder entenderlo, cuál es el sentido que le están otorgando los niños y las niñas, sobre todo, del nivel inicial a esas situaciones lúdicas que ellos están realizando, es decir, empiezo a ver cuál es el sentido que le ofrecen a esos juegos. Que pueden llegar a ser, situaciones lúdicas de persecución, pueden ser algunas de ocultamiento, otros hacen de cooperación (...)” (Prof. 8).*

*“(...) yo juego para ver si me atrapan no porque sé que voy a escapar, yo juego para ver si me encuentran no porque sé que no me van a encontrar y*

*así cada uno de los juegos (...) todos tienen que entender el mismo sentido y esta incertidumbre de jugar para ver hasta dónde llego, para ver, como decía, para ver si me encuentran, para ver si me atrapan (...)* (Prof. 11).

### **5.2.8. Buscar, descubrir, ocultar(se)**

El hecho de esconderse (el/la jugador/a) o esconder objetos para que alguien más deba buscar, coloca en una situación de tensión y agudización de diferentes sentidos, dado el distanciamiento generado entre las partes involucradas, que hacen de estos juegos una oportunidad particular de emocionarse.



*(...) porque en el nivel inicial siento que aparece muchísimo el juego y el jugar, pero como una parte espontánea de los niños y las niñas, es decir, traen con ellos juegos y los pueden jugar. Se plantan así en el patio, y aparece todo esto de los juegos simbólicos, de representar, juegos de ocultamiento, bueno (...) aparece cuando los voy a buscar a la sala y vamos juntos al patio,*

*aparece la emoción de que saben que ahí está permitido jugar, entonces ellos ingresan al patio y yo ya preparé algún escenario, puedo haber puesto telas para que se oculten y aparece como esa emoción y esa sonrisa pícaro de mirarse entre ellos” (Prof. 8).*

*“(…) los distintos sentidos, de persecución, si es de ocultamiento, si es de representación y etcétera (…) cuando le digamos, bueno, vamos a jugar un juego de ocultamiento y búsqueda, que realmente quieran jugar eso, que entiendan la lógica interna de ese juego, que jueguen desde ese lugar y que encuentren las mejores estrategias como para que el juego termine saliendo lo más lindo posible, porque ahí sí, juego y estética van muy de la mano juego ética y estética van de la mano y yo creo que ahí hay una categoría bastante interesante como para trabajar también dónde es que salga lindo el juego es, que sale bien, que los jugadores lo entienden desde sus subjetividades, les gusta jugarlo y lo juegan en consecuencia” (Prof. 11).*

### **5.2.9. Ayudar, cooperar**

Situarse con otrx/s a jugar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común o simplemente ayudar a que otrx lo alcance, pudiendo existir o no jugadores en situación de oposición, proporciona un disfrute compartido en la misma consecución.



*“Y los juegos cooperativos que son los que más me gustan a mí, creo que esos son... se pusieron un poco de moda en algún momento, y los trato de llevar a los juegos cooperativos para fomentar esta cuestión de la empatía y el sentido de pertenencia a un grupo. A veces dentro del juego cooperativo está la oposición con otro grupo. La semana pasada estuvimos haciendo juegos cooperativos para poder reflexionar sobre el trabajo en equipo, el compañerismo. Hicimos un juego en donde se tenían que tomar de las manos y salió toda una charla muy linda con respecto a eso porque como emergente tomé que los varones no se querían tomar de las manos, entonces les pregunté qué sentían y ellos decían que sentían vergüenza “porque los varones no se agarran de las manos”, bueno, hicimos toda una reflexión sobre eso en base al juego” (Prof. 6).*

*“Me sucede en los encuentros que estoy mirando o tratando de entender, porque está buenísimo poder entenderlo, cuál es el sentido que le están otorgando los niños y las niñas, sobre todo, del nivel inicial a esas situaciones lúdicas que ellos están realizando, es decir, empiezo a ver cuál es el sentido*

que le ofrecen a esos juegos. Que pueden llegar a ser, situaciones lúdicas de persecución, pueden ser algunas de ocultamiento, otros hacen de cooperación, es decir, comienzo como a detectar distintos elementos constitutivos del juego y el jugar y quizás en otro momento no estaba focalizado ahí” (Prof. 8).

“Yo a lo largo de varios años de estar jugando me parece haber visto como que hay grupos culturales, me refiero, que prefieren estar jugando juegos que tengan más que ver con el logro conjunto, con los cooperativos si se quiere y otras culturas, otros grupos culturales, que les gusta mucho más el tema del desafío a modo de poder, de prueba con el otro (...)” (Prof. 11).

#### 5.2.10. Luchar, protegerse

Jugar a hacer como si pelearan con o sin elementos, pero sabiéndose protegidos ya que la situación es ilusoria, parece ser un sentido generado por lxs jugadores. Aquí el cuidado del propio cuerpo y el de lxs compañerxs de juego toma una presencia central en la situación.



*“Porque me acuerdo un grupo... las primeras veces que uno empieza como a aprender esto de jugar libre, sí, me acuerdo que había tres chicos que jugaban a correrse y tirarse con la pelota, y como que lo dejé al extremo... como que se golpeen pero sin llegar a... como para... “ven que no les está gustando”, porque ellos... la primera intervención que hice “pero nos gusta, estamos de acuerdo”, porque a veces hay juegos como de lucha que cuando vos intervenís... es... la verdad que es un juego... parece violento a ojos de cualquiera pero había más reglas de las que no pensaba y más respeto (...)” (Prof. 9).*

*“Entonces yo justifico el porqué de mi postura en esa clase de educación física, del jugar lúdico, y armo un plan de clases, en una observación que hago, cuando yo después de la tercera clase que fui, que empecé este año, yo observaba que el jugar de ellos tenía que ver con luchas, empujones, agarrarse, en los varones (...)” (Prof. 10).*

### 5.3. Enunciados para generar instancias de juego

Los tipos de enunciados para generar instancias de juego, distíngase: *ambiguo*, *paradójico* y *transparente*, han sido motivo de indagación en el hacer pedagógico de lxs docentes de educación física entrevistadxs.

Encontramos que, en los diferentes relatos, su posicionamiento ideológico crítico frente a la realidad socio – cultural y, particularmente, por concebir al juego como un derecho inherente a las personas, lleva a propiciar enunciados (en el sentido de invitación a jugar) del tipo *transparentes*.

Siguiendo a Pavía (2008), entendemos por estos al convite realizado por el/la docente, orientado a la participación en una actividad social, histórica y cultural, que se reconoce conscientemente como juego, y donde allí podrá participarse de un modo lúdico.

Asimismo, encontramos que la invitación a jugar necesita ser reeditada en diferentes momentos durante el desarrollo del juego.

*“(…) la invitación es continua, el juego no es que hay una invitación y después hay un desarrollo. Yo creo que tiene que haber teóricamente, algo así se puede llegar a estructurar, ahora el juego si se juega, la invitación debe ser continua. Digo, recordá cualquier juego que juegues, vos tenés que de alguna manera pensar esa invitación constantemente haciéndose ese juego constantemente, reeditándose, sino, si vos te quedaste con que la invitación ya está, se prendieron, hubo luz verde de modo, hubo luz verde de forma y se puede jugar, pero no se sigue fortaleciendo esa originaria invitación, el juego pierde el gustito y uno abandona porque o se aburrió o porque no lo satisfizo o porque ya como me dijeron los nenes: “no tiene ni un brillo” (...) **la invitación es un constante, puede haber una primera invitación a jugar, “che, vamos a jugar”, o por la sorpresa, por el desafío, por el contagio como te decía, pero eso hay que seguir sosteniéndolo y como que pueden reeditarse nuevas invitaciones” (Prof. 11).***

### 5.3.1. Enunciados transparentes

#### 5.3.1.1. Preguntando a lxs jugadorxs sobre el jugar

Las preguntas realizadas en su contenido permiten que el/la jugador/a tenga libertad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué jugar o si lo hará junto a otrxs, es decir, **aparece el componente de la opcionalidad en la interrogación.**

Asimismo, estas preguntas pueden aparecer previo comienzo del juego o bien durante el acontecer del mismo.



*“Aparecen como varias instancias de invitación en el nivel inicial siempre ingresamos a la sala, los saludo, le pregunto cómo andan, si tienen ganas de ir a jugar, les comienzo a preguntar sobre a qué van a jugar, que se preparen... y cuando estamos en el patio, realmente, te diría que yo no tengo que andar invitando en todo momento a jugar, es como abrir la puerta, ver el escenario que se presenta, y los niños y las niñas empiecen a crear situaciones de juego” (Prof. 8).*

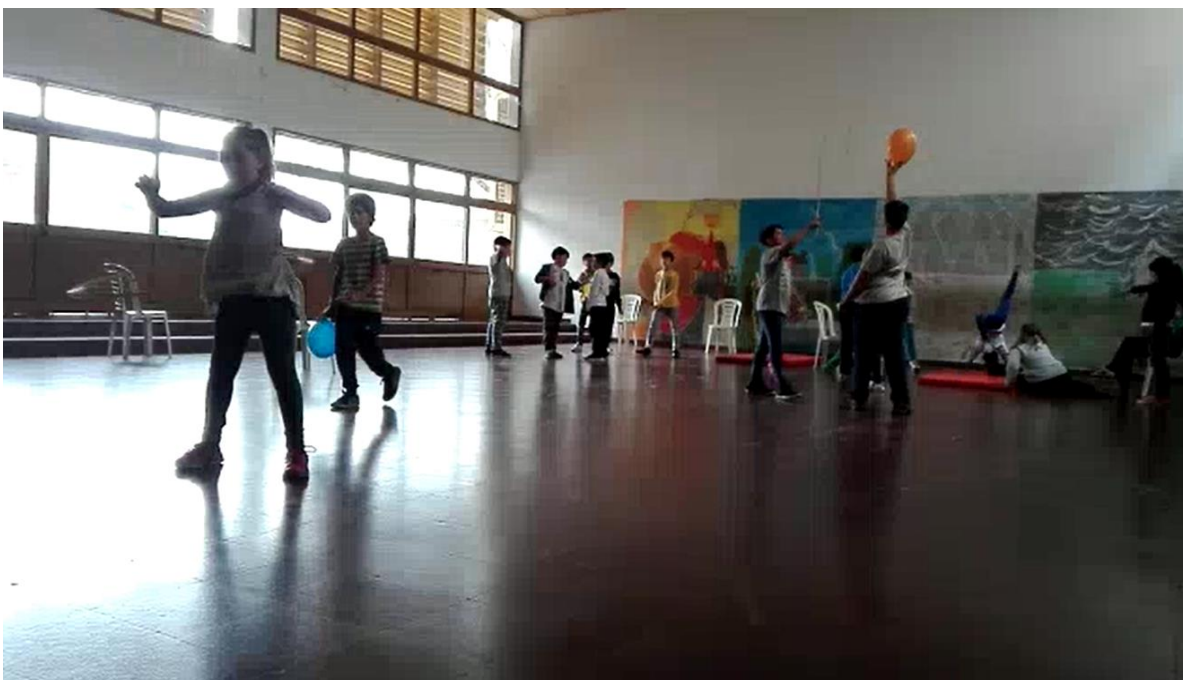
*“Es raro que no surja ninguna intervención, pero es todo tan como armónico, en ese desorden para algunos, pero decís “guau, mirá cómo están jugando, cuánta creatividad...”, a veces es “¿che, y ustedes a qué están jugando?” como que voy a preguntar, a ver qué están haciendo (...)” (Prof. 9)*

*“Y otras formas, también es presentando la propuesta, que por ahí uno dice “¿qué les gustaría hacer?” y siempre ellos recaen en las mismas propuestas, entonces decirles “¿no tienen ganas de probar algo nuevo?” ver qué pasa con eso... y ellos se terminan enganchando con esta nueva propuesta” (Prof. 6).*

*“(...) y que ellos tengan la posibilidad de elegir siempre y cuando se les haya presentado un abanico de propuestas, sino me parece que la elección siempre va a ser hacia lo mismo, hacia lo conocido, y entonces me parece bueno esto de... “mira, yo hago gimnasia acrobática” ... y si la mayoría nunca hizo, bueno, “¡traé!, ¿qué podemos hacer?”, “¿qué de lo que vos haces afuera nosotros estamos en condiciones de poder hacerlo?” (Prof. 7).*

### **5.3.1.2. Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por otrxs.**

A partir de una situación de juego propuesta por unx o varixs jugadorxs, pero sin haberse iniciado, o bien, durante su desarrollo, y que por diferentes razones estos soliciten una colaboración; el/la docente permite mediante una idea o sugerencia el montaje y despliegue de la situación.



*“Me ha pasado también con 6° grado que ellos querían jugar al delegado, y yo por ahí no soy muy partidaria de ese juego, entonces jugamos un ratito, quince minutos, y yo le preguntaba si estaban jugando, y la “verdad que no profe, porque estamos parados”, decían los que habían sido quemados. Bueno, entonces tendríamos que cambiar este juego, o le podríamos poner una regla donde los que estén afuera no estén parados y cambie la estructura de juego para que estén todos jugando (...)” (Prof. 6).*

*“(...) pero yo a veces les genero el conflicto, bueno, que discutan y se pongan de acuerdo cómo van a hacer para los dos, tres o cinco alumxns, poder compartir esa pelota. A veces cuando veo que no hay una solución, porque a veces hay reticencias de las partes, “bueno vení que te doy otra” (Prof. 10).*

*“(...) cuando ellos empiezan a ser protagonistas, cuando rompés esa estructura, que al principio se sienten perdidos: “no profe, decí vos lo que tenemos que hacer, sos vos la que sabe...” Y hay chicos que por ahí te lo reclaman “vamos a jugar a eliminar” ... No, “decidan ustedes quién se tiene que ir”, y cuando los hacés reflexionar de otra manera ya después se lo*

*apropian (...) o que te vienen a decir “no podemos solucionar tal conflicto”, y entonces hay que ayudarlos.” (Prof. 9).*

### **5.3.1.3. Invitando a compartir una instancia de juego con libertad de elegir jugar o no.**

El/la docente a partir de una propuesta pensada por él, invita a participar a otrxs jugadorxs. Se comprende que la invitación transparente conlleva la libertad de no ser aceptada por lxs potenciales jugadorxs.





*“(…) después en el durante, si me aparecen distintas instancias de invitar a jugar, hay niños más retraídos y hasta el día de hoy se quedan sentados... Yo voy y les pregunto, ¿tenés ganas de jugar? Y quizás me responden: no, la verdad que estoy cansado o aburrido (supuesta respuesta de el/la niño/a). Y si están cansados, por supuesto que tienen derecho al descanso. Entonces, “Bueno descansa, cuando tengas ganas de jugar...”, se lo invita. Después aparece alguno que quizás se aburre o quiere jugar con tal compañero o compañero y este no quiere jugar con él o con ella y ahí aparece un “¿querés jugar conmigo?” “¿querés jugar conmigo a la pelota?” “¿querés jugar conmigo a la raqueta?”. (Prof. 8)*

*“Ahora es como que uno se olvida de cómo es ese proceso, pero me parece que el proceso está en cuando uno cambia del rol protagónico docente a darles más el protagonismo a ellos. Eh... cómo lo fui construyendo, y a veces llevar materiales y decir “hoy traje esto ¿a qué podemos jugar?” (...) yo propongo algo y ellos después lo van cambiando, y saben que tienen como esa libertad, y bueno “nos dijo que juguemos con una raqueta y una red, pero ¿podemos no usarla?” “bueno, dale...” (Prof. 9)*

*“Bueno, suelo arrancar, a veces jugando, desplazándolos... o los suelo reunir y les pido que elijan dos manchas, o dos juegos que les gusten... o empiezo estirándose un poco, nada muy largo, pero les doy la posibilidad de que se muevan libres, y que en ese moverse libres puedan implementar algún ejercicio que conozcan para estirarse”. (Prof. 12)*

*“Che, ¿nos fijamos si podemos hacer una torre entre nosotros?” “¿nos fijamos si podemos hacer equilibrio sobre tal lugar?”, me parece que va por ese lugar... “¿tratamos con esta pelota?” ... esos desafíos de “che bueno, y ahora qué hacemos para divertirnos?”, incluso preguntarse entre los niños, el famoso “te juego a...”, “¿a qué?” (Prof. 3).*

*“Si, la posibilidad de elección está siempre, incluso hay momentos en que sí hacemos juegos grupales, y también está la posibilidad de retirarse de ese juego grupal, como así también de descansar si tengo ganas, de retirarme de ese juego porque estoy cansado o porque no quiero jugar”. (Prof. 7)*

*“(...) esto de en principio si hay dos compañeros con la pelota que se van haciendo pases, que inventan formas de pases, yo puedo invitarlos a hacer pases rodando, yo los invito a hacerlo y por ahí no lo quieren hacer, por ahí quieren hacer otra cosa y de repente lo hacen, los miro de lejos (...): (Prof. 10)*

#### **5.3.1.4. Invitando a un/a jugador/a o a más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otrxs.**

En otra situación el/la docente invita con la finalidad de que jugadores puedan incorporarse a un juego que viene siendo protagonizado por otrxs.

*(...) “¿querés meterte en algún juego que realizó otro?” Y si está sentado le digo: bueno, mirá y observá todo, que algo te va a gustar (Prof. 8).*

*“¿Por qué no le preguntas si podés jugar con ellos?” (...) “¿él puede jugar con vos?” (...) o sea, cuando me hacen un pase a mí, yo le devuelvo el pase y le digo “¿puede jugar él con nosotros?”, “che, ¿podemos invitar a jugar a Teo o a Mateo?” (Prof. 10).*

### **5.3.1.5. Invitando a jugar una actividad/práctica corporal que no es reconocida como juego**

Aquí el docente propone jugar de un modo transparente, en el contexto de situaciones que no son reconocidas social, cultural e históricamente como juego, posibilitando la aparición de lo lúdico.



*“A veces terminamos por ahí construyendo una tarea y no están jugando, están haciendo una tarea pero ellos se están divirtiendo haciendo esa tarea, pero es una tarea quizás, no sé... los nenes de tercer grado les encanta que ponga la tabla de pique y armar unas colchones y saltar, y se alientan, y uno le tira un aro y el otro pasa, y eso es una tarea porque están saltando un colchón, pero lo que se construye alrededor de eso me parece muy*

interesante (...) Y yo no tengo que estar ahí, casi no estoy, lo veo de lejos y me río porque inventan diferentes formas de saltar el colchón, entonces se van copiando y se aplauden, cuando uno salta muy alto se aplauden, y yo no estoy ahí, eso lo organizan ellos”. (Prof. 6)

“(…) uno quiere que jueguen determinado juego, sin embargo en el transcurso del juego empieza a aparecer un aire de ludicidad, uno puede llegar a salir ese juego y ¿qué es en definitiva llegar a salir ese juego?, llegar a invitar de manera transparente en el medio del transcurso de ese juego y, así como juego, también uno puede pensar una actividad... uno hace un “drill” (organización que permite automatizar movimientos), bastante aburrido, bastante repetitivo, pero encuentra en ese drill, que tienen el chico que sostener la pelota en el aire y entonces se plantea lúdicamente tratar de sostener o imaginarse que esa pelota empieza a tener nombre, medio como “antropomorfizar” el elemento para darle una ludicidad. (...) o sea, **jugar puede ser un continuo de invitaciones que hacen que ese juego permita cada vez más jugarse de modo lúdico, pensémoslo a ver qué te parece... Pero eso aparte, te da la posibilidad de que cualquier actividad la podés hacer lúdica y cualquier juego empezado mal lo podés transformar en lúdico** y nada, eso nos amplía mucho más la posibilidad de imaginación que todos los jugadores al momento de jugar tenemos. Así que está bueno pensarlo así, ¿qué te parece?” (Prof. 11)

“Sí, quizás en el juego deporte, en primaria cuando yo doy, en el deporte... que a veces me piden “vamos a jugar”, a veces le marco la diferencia cuando están compitiendo y cuando están jugando, y lo logran ver, en charlas finales se enojan porque uno perdió... les digo, “vieron, hasta recién estuvieron jugando, porque ni les importaba el resultado, iba todo bien... cuando empezaron a sumar los puntos ahí ya se generó un conflicto y dejaron de jugar, dejaron de disfrutar”, y como que eso les queda, esto de juguemos al hockey pero juguemos para divertirnos, que no nos importe la técnica y la táctica”. (Prof. 9)

## 5.4. Intervenciones para el desarrollo del jugar

En el presente apartado se expondrá la categorización de diferentes intervenciones docentes en función de la creación y sostenimiento de situaciones de juego. Las cuales son producto de la información obtenida a través de las manifestaciones verbales de lxs entrevistadxs sobre las diferentes formas de actuación durante el desarrollo de sus propias prácticas.

Como resultado se ha logrado profundizar la conceptualización realizada por Gómez Smyth (2015) sobre las siguientes tipologías:

- Facilitadora
- Observación Comunicativa
- Delegativa
- Jugador/a Experto/a
- Fundamentadora
- Reflexiva
- Deliberativa
- Enunciadora
- Exhortativa
- Confirmativa
- Ejemplarizante
- Sancionadora

### 5.4.1. Facilitadora

El/la docente **prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a lxs jugadorxs para que desplieguen sus modos de jugar.**

*“Ellos agarran, van y eligen los materiales, el lugar y a qué jugar; es entonces cuando yo me predispongo a colaborar, o sea para el armado de alguna situación, como colgar una soga, poner algún material, armar algún escenario*

*que requiere de ayuda y después de que veo que el juego va desarrollándose intento estar atento y ver dónde puedo colocarme para favorecerlo, meterme ya sea jugando con ellos, ayudar algún niño que no sabe qué hacer o no encuentra un lugar o compañero para jugar, en general estoy todo el tiempo atento y me involucro en la dinámica de la clase, voy saltando de una situación lúdica a otra, motivando, ayudando, resolviendo algún conflicto, estando disponible para todo lo que se requiera, preguntando para saber lo que están haciendo, estoy activo en todo momento, voy atendiendo los distintos intereses, metiéndome en todos lados, viendo lo que va aconteciendo en general en cada sector”. (Prof. 4)*

### **Subdimensiones y definiciones operacionales de la categoría intervención facilitadora:**

#### **5.4.1.1. El/la docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que lxs jugadorxs, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego de manera segura.**

*“Básicamente es eso, las propuestas de las clases se caracterizan por la disposición de los materiales, los cuales son muchos y variados y el espacio, y son ellos quienes deciden a qué jugar” (Prof. 4).*

*“(…) aparece cuando los voy a buscar a la sala y vamos juntos al patio, aparece la emoción de que saben que ahí está permitido jugar, entonces ellos ingresan al patio y yo ya preparé algún escenario, puedo haber puesto telas para que se oculten y aparece como esa emoción y esa sonrisa pícaro de mirarse entre ellos” (Prof. 8).*

*“(…) intento ser una guía o un acompañamiento desde lo que va surgiendo, y la forma que tengo de hacerlo es, generalmente, intento que la mayoría de las veces sea así, presentar un escenario inicial, en donde selecciono una*

*determinada cantidad de materiales y los ubico de determinada manera, y ahí los invito a participar de eso que está ahí (...) Entonces juego con esto, con los materiales que pongo a disposición, la forma en que los pongo, y después va surgiendo en la clase” (Prof. 7).*

#### **5.4.1.2. Posibilita a lxs jugadorxs disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.**

*“Creo que es más simple de lo que uno se pueda llegar a imaginar, es eso es invitar a decir “vamos a jugar, tenemos estos materiales” (...) brindar la posibilidad de que cada uno verdaderamente pueda hacer lo que quiera, y entender que ese espacio es para eso” (Prof. 3).*

*“Y sí estoy mucho resolviendo, porque sí sucede que hay conflictos, o por ahí otro me pide otro material que necesitan para hacer algo y lo buscamos (...)” (Prof. 6).*

*“(...) les ofrezco espacios, materiales que hay veces los ofrezco desde mi punto de vista y en otras junto a los chicos y las chicas. Les propongo los materiales los espacios, también mis intervenciones, y en función de la opcionalidad, los chicos y las chicas pueden elegir con qué materiales, con qué espacios, con qué compañeros, o lo mismo conmigo, con la docente, poder desarrollar el jugar, en función de crear situaciones de juego” (Prof. 8).*

En otra situación las acciones del docente se orientan a **acomodar los materiales didácticos en relación a los intereses de lxs jugadores**, en función de sostener la instancia de juego.

*“(...) era un juego que tenían que ver más con la representación, era parte del rol que en ese momento tenía, en otros momentos era un abastecedor de material para que los chicos de alguna manera construyan lo que estaban*

*construyendo o un desafiador de recorridos poniendo nuevos obstáculos (...)  
Y entonces lo único que hice fue ayudar a que eso se potencien más, no era un jugador participante ahí más bien era un acomodador de escenario” (Prof. 11).*

**5.4.1.3. Colabora con lxs jugadorxs para que la situación de juego pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros.**

*“En realidad, el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso, para mi tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida. Porque por ejemplo unos chicos me pueden decir que van a jugar con botellas de vidrio y las van a romper en el piso y van a tratar de hacer un rio y cruzar de un lado al otro sin cortarse... Yo ahí digo que no me parece un juego sano. Porque no es que no me parezca un juego, de hecho, lo es. Hay juegos que no apuntan a la pulsión de vida, tenemos que entender que el juego es muy amplio. O sea, esperar que el tren pase por la vía y el último que se tira al costado no se salve... Si lo miramos estrictamente puede ser un juego, pero no apunta a la pulsión de vida y yo si apunto a ella. No voy hacer juegos de ese tipo” (Prof. 2).*

*“(...) todo el tiempo en realidad trato de hacer estas preguntas, el cuidado de ellos y el de sus compañeros ya que nos podemos encontrar con alguien que pasa en patineta con otro que viene picando una pelota y al lado están usando un bate de béisbol o una paleta, y los peligros están latentes es por eso que es una temática que también trabajo mucho” (Prof. 4).*

**5.4.1.4. Interroga a lxs jugadorxs, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.**

*“(...) como en mis clases hay muchas situaciones lúdicas sucediendo en el mismo momento, da la posibilidad a que yo pueda estar charlando con cada uno de ellos o bien ente pequeños grupos y da la posibilidad de abordar cualquier problema (...) podemos hablar sobre cómo nos organizamos, cómo resulto la clase, si alguno está impidiendo o molestando el espacio de otro, puede que charlemos o les pida que me relaten sobre que estaban llevando a delante en la clase, como lo estaban jugando, de qué modo, con cuáles reglas, qué material utilizaron, si invitaron o quitaron a alguien del juego y porque razón (...)” (Prof. 4).*

*“(...) supongamos que eran diez pibes, dos van a dibujar, dos van al básquet, y hay otros dos que por ejemplo están ahí sin hacer nada y es ahí donde yo intervengo. Entonces cuando quedas ahí que haces agua decís bueno... intervengo. Y hasta puedo respetar que dos o tres clases no hagan nada, porque sé que después va aparecer. Si hablo con esas personas, como dejando algo para que labure... ¿Qué te gusta hacer?” (Prof. 2).*

*“Generar propuestas simples y darles fundamentos, simple, ¿por qué corres en ronda? Decime porqué, “qué se yo”, te dicen... bueno, ¿qué nos pasa en el juego cuando vos jugas al fútbol? ¿Corrés?”, “Y, no...”, bueno, cosas simples así. Vamos a empezar a buscar espacios, dónde se encuentra el otro, dónde estoy yo, generar propuestas simples y darles el porqué, no siempre pasa, pero cuando pasa, el pibe: “ah me está dando un porqué” (Prof. 12).*

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

**5.4.1.5.1. Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un/a jugador/a, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.**

*“(...) Entonces a partir de ahí uno más vale va inclinando el sentido, me he encontrado diciéndole a los nenes, “la próxima clase habíamos quedado que jugamos juegos de esconderse o esconder cosas y buscar, así que yo me traigo un juego o dos, ustedes tráiganse otro”, entonces a partir de ahí se daba la clase, en esa unidad que tenía que ver que la unidad era juegos, juegos de todas formas y modos, creo que tenía el título de “dale que vamos a jugar”, una cosa parecida, en ese sentido si, construimos y cuando, sino también, el que aparezcan materiales también, “yo voy a traer, yo voy a sacar los zancos y las ruedas y con eso armemos juegos”... y entonces empezaba, aparecían recorridos o en seguida se fabricaban casitas y a partir de las casitas o dependencias de esas casas o eran casas de resguardo para juegos que tenían que ver con el ataque y la defensa, el ataque en guerra me refiero o tenía que ver con persecuciones (...)” (Prof. 11).*

#### **5.4.1.5.2. Sugiere opciones de juego a lxs jugadorxs, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.**

El/la docente, ante una iniciativa de juego, **concede nuevas ideas a lxs jugadorxs que les permitan ampliar las posibilidades de jugar** en relación al espacio, estrategias para seguir jugando, o sobre el uso de materiales didácticos.

*“(...) si hay dos compañeros con la pelota que se van haciendo pases, que inventan formas de pases, yo puedo invitarlos a hacer pases rodando, yo los invito a hacerlo y por ahí no lo quieren hacer, por ahí quiere hacer otra cosa y de repente lo hacen, los miro de lejos (...)” (Prof. 10).*

*“Cuando hay pequeños grupos y varias situaciones lúdicas al mismo tiempo casi que no tengo nada por proponer al menos que ande algún niño sin saber que hacer como te comenté, entonces es ahí cuando puedo invitarlo a jugar a las paletas o facilitarle algún material, pero no más que eso. Y, es más, muchos me dicen que no ante mi propuesta, se van para otro lado o hacen otra cosa diferente (...) En la clase suelo tener muchas cajas y ellos las*

*agarran y por lo general arman una casita, se ponen a jugar a algo simbólico, entonces llevo algunas cajas y armo una especie de montaña la cual deben voltear con algún otro elemento, o llevo ese material para algún otro sector (...)" (Prof. 4).*

*"(...) si yo veía que el juego fluía, me quedaba en un costado, acompañando e invitando a buscar nuevas estrategias si, por ejemplo, qué sé yo, juego de persecución de tres equipos donde un equipo persigue a otro, típico cazador, águila y culebra, entonces yo invitaba a que hagan alianzas muy débiles como para permitir que haya engaños, que haya traiciones, como para que se den cuenta que era un juego que permitía esas posibilidades estratégicas (...)" (Prof. 11).*

*"Aparece la gimnasia, la colchoneta, el rol... aparece el juego formal, el deporte, eh... la construcción entre ellos de algún juego, o la modificación de alguno que les proponga, me gusta que haya momentos de reflexión, te hablo en general... con juegos simples, por ahí les gusta el pulpo, o la araña, y por ahí les digo al grupo "reúnanse y armen un plan de estrategia para tratar de pasar", y ya ahí me pone contenta (...)" (Prof. 12).*

En otro caso **el/la docente apoya y/o anima una iniciativa de juego** premeditada por un/a jugador/a o grupo durante la clase.

*"Por ejemplo, un alumno dice, "profe traje un maniquí y lo quiero pintar de todos colores" ... "Te aplaudo, empezá y disfrútalo" (respuesta del docente). ¿Puedo ponerme los auriculares y escuchar música? (pregunta un alumno) ... "métale no más, escuche música y disfrútelo" (Docente). Y ahí yo veo si él se encuentra comprometido con lo que esta haciendo y lo disfruta, yo me siento contento (...)" (Prof. 2).*

**Vemos como la opcionalidad amplía la mirada fuera de los bordes del juego motor, a otras posibilidades de juego.**

*“(...) entonces yo les digo valoren el tiempo y disfrútenlo, yo quiero que sean sujetos plenos. Vamos un ejemplo: “Profe no me gusta jugar al fútbol”, “Bueno, ¿Querés jugar al hándbol?”, “No, no me gusta”, “¿Querés jugar al vóley?”, “No me gusta”, “¿Querés jugar al ajedrez?”, “No, no me gusta”, “¿Querés traer la guitarra?”, “No”, “¿Querés dibujar?”, “Si”, “Bueno, dibuja” (Prof. 2).*

**5.4.1.5.3. Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un/a jugador/a o grupo.**

La actuación docente no se dirige a optimizar el gesto técnico de un/una jugador/a, sino que la acción realizada por éste, permite desarrollar la situación de juego.

*“(...) en un sector se propuso ciertos materiales, yo mostré algunas cosas, me tiré, hice roles de costado, de todo tipo... los chicos me miran y después tratan de copiar e inventan sus propios roles, se ayudan entre ellos (...)” (Prof. 10).*

*“(...) entonces de mi bolso de materiales saqué varias pelotas de trapo y una soguita y las colgué en unos árboles que tengo en el patio y comencé a pegarles yo solo. Bueno al ratito tenía a todo el curso pidiéndome paletas y golpeando las pelotitas contra las plantas, enganchando las ramas, y bueno también lo he hecho en otra oportunidad tirando al aro, pateando con algún nene que queda afuera (...)” (Prof. 1).*

**5.4.1.5.4. Expone una indicación técnica corporal que les permite a lxs jugadorxs jugar.**

El/la docente indica la revisión de un gesto motor técnico, en función de que el jugar pueda ser posible.

*“Totalmente, lo he hecho, he llamado al que quiera venir a jugar y de paso ya aprovechas y tiras algunas orientaciones... “fíjense que si tiramos de esta manera la pelota se va a ir a las ramas, golpeen de esta otra”, en función de resolver algún problema y haciendo alguna orientación de algún deporte como es el paddle, tennis, etc.; pero teniendo en cuenta sus intereses (...)” (Prof. 1).*

*“Sea cual sea el juego yo adhiero a ese modo de jugarlo y sobre todo respetar el interés y los deseos de los otros. Después lo que sucede dentro del juego es cambiante, puedo intervenir desde dar un consejo, hasta enseñar alguna técnica de cómo pegarle a una pelota con una paleta, dar alguna indicación para mejorar algo” (Prof. 4).*

#### **5.4.1.5.5. Orienta a lxs jugadorxs de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear otras nuevas.**

*“¡Vamos a pensar juntos a qué jugamos! Me parece que en primaria sí aparecen los desafíos, estoy inventando los nombres, los desafíos motores pero contruidos particularmente por los jugadores. “Che, ¿nos fijamos si podemos hacer una torre entre nosotros?” “¿nos fijamos si podemos hacer equilibrio sobre tal lugar?”, me parece que va por ese lugar... “¿tratamos con esta pelota...?” (Prof. 2).*

*“(...) en el cole por suerte tenemos mucho material y a veces no dispongo todo el material junto en el mismo encuentro, a veces selecciono y en base a esa selección es contarles a ellos con qué se puede jugar y por ahí ir guiándolos, agruparse con algún compañero, teniendo cuidado o qué se puede hacer con... no sé, el aro y la pelota, o con estas botellas de plástico, porque a veces llevo material de descarte” (Prof. 6).*

*“La consigna más importante es que jueguen libremente, que elijan a qué jugar, dónde, con quién, en qué momento, prácticamente deciden todo. Yo no suelo programar actividades, rara vez. A lo mejor con los grupos mayores suelo hacerlo, o proponer alguna actividad en relación algún deporte que ellos diseñen o según el material que haya disponible” (Prof. 4).*

**Hay jugadorxs tendientes a repetir situaciones de juego** de manera individual o con otrxs, sin permitirse poder construir otras alternativas durante las clases. Situación que moviliza la intervención docente.

*“Nunca, jamás les impongo algo. Si suelo tratar de sacarlos, me ha pasado, de alguna situación lúdica que haya visto que se viene repitiendo muchas veces durante las clases, entonces trato de que hagan otra cosa diferente, para no caer siempre en lo mismo. O, por ejemplo, no saco el material ese día o con ese mismo material trato de que hagan algo diferente” (Prof. 4).*

**5.4.1.5.6. Colabora en los intercambios intersubjetivos para que lxs jugadorxs puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.**

*“Por ejemplo, en un nivel primario, en un primer ciclo, donde a veces las reglas no son respetadas y ante determinadas situaciones estamos obligados a intervenir para que, si no surge el mediador dentro del grupo, no surge el que resuelve, es el profesor el que lo tiene que hacer, estando atento minuto a minuto, momento a momento para colaborar como agente de la clase o como guía para que eso se resuelva y se vuelvan acordar estas reglas vulneradas por el grupo (...) a veces yo propongo el juego y cuando se esta desarrollando surge alguna situación particular que atenta contra la dinámica del juego y ahí paramos la actividad, yo intervengo y planteamos que regla nos esta “molestando” o nos esta impidiendo avanzar en la actividad o en la dinámica o*

*en la participación de todos y la ponemos en discusión y se arregla alguna o se cambia alguna y pasa, ellos opinan mucho, más que nosotros en ciertos casos y son más creativos (...)" (Prof. 1).*

*"(...) más de una vez he tenido que parar el juego dos o tres veces para juntarnos volver a poner nuevas reglas... "qué pasa si yo atrapé", "qué pasa si viene una culebra a querer atraparme a mí", "si me puede atrapar o no, si escapó o no", "qué pasa si suelto al que atrapé", entonces vuelven a generarse nuevas reglas (...)" (Prof. 11).*

*"Siempre, siempre pregunto qué pasó y ellos me cuentan, y por ahí se superponen entre ellos entonces le doy la palabra a uno, después al otro, y vemos cómo lo podemos resolver. A veces me sale decir "esto se resuelve así" o en otras ocasiones les pregunto a ellos cómo podríamos resolverlo" (Prof. 6).*

#### **5.4.2. Intervención como jugador/a experto/a**

En una primera aproximación la presente intervención se caracteriza en sentido amplio por posicionar al docente como un/a jugador/a garante del derecho al juego. En esta dirección, lxs docentes logran coincidir en sus expresiones verbales con esta intencionalidad pedagógica: cuando deciden jugar con sus alumnx, se abocan a enseñar a jugar de un modo lúdico, esta característica particular hace considerarlos como expertos. Allí la alegría, la exploración, libertad en las acciones, al igual que la imaginación, creatividad, manifestación de emociones, como condiciones necesarias expresadas por ellos, describen la intencionalidad pedagógica al momento de involucrarse y participar del juego.

A su vez, involucrarse dentro de una situación de juego requiere ciertas competencias por parte del experto: como la aceptación y gestión de reglas y el establecimiento de ideas y acuerdos, en un nivel de horizontalidad dialógica con los demás jugadores, evitando la no imposición de intereses personales que impidan el

desarrollo del jugar como derecho. Contrariamente, dando lugar al protagonismo de otrxs jugadorxs y favoreciendo el montaje y sostenimiento de la ludicidad.

*“Si, durante los encuentros, en inicial y en secundaria, siempre me meto a jugar con ellos. Me suceden dos cosas: al principio siempre de los encuentros que se despliegue el juego y el jugar lo encuentro muy espontáneo, sabemos que también **la ludicidad o el modo lúdico van apareciendo de manera intermitente** y entonces, esa intermitencia, cuando yo encuentro que hay una caída de esa ludicidad, es cuando yo debo intervenir” (Prof. 8).*

*“La mayoría de las veces que **me meto a jugar lo hago con intención de sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación**, y sobre todo para aquellos chicos que no tienen interés” (Prof. 1).*

*“**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” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 5).*

**La intervención como jugador/a experto/a puede asumir la siguientes tres direcciones a partir de las expresiones señaladas por lxs docentes críticxs:**

**El/la docente elabora situaciones de juego, en las que puedan incluirse otrxs jugadorxs o invita a empezar a jugar.** Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo lxs jugadorxs quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el/la docente.

*“Hay algo que me pasa últimamente, y es que me divierto mucho con ellos, y yo me pongo a jugar, y creo que esa es una manera de invitar también a que ellos tengan ganas de jugar. Y otras formas, también es presentando la propuesta, que por ahí uno dice “¿qué les gustaría hacer?” y siempre ellos recaen en las mismas propuestas, entonces decirles “¿no tienen ganas de probar algo nuevo?” ver qué pasa con eso... y ellos se terminan engancho con esta nueva propuesta. Pero creo que lo que más hago es jugar con ellos y mimetizarme en el juego para invitarlos y que se motiven” (Prof. 6).*

*“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” (Prof. 1).*

*“Muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores, entonces alguno se acerca, me pregunta de qué se trata, me saben decir que color o forma agregarle y hasta muchas veces no se contarles de que se trata y ellos ya me conocen y lo respetan, muchas veces se prenden hacer algo también conmigo. 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” (Prof. 2).*

*“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” (Prof. 3).*

En los anteriores ejemplos se elaboran situaciones de juego en la que posteriormente se involucran de manera autónoma algunos jugadores y jugadoras

que se encontraban dentro de la clase. A su vez, se distingue la posibilidad de dejar pasar cierto tiempo en un primer momento (lapso en el cual podrían sumarse jugadorxs sin ser necesariamente invitados), mientras se desarrolla la situación, y de no ocurrir que otrxs se sumen al juego elaborado por el/la docente, este decide invitar a jugar de un modo transparente. Claro que dicha invitación lleva consigo libertad de decisión en aceptar incluirse o no en la situación elaborada.

Sostenemos que esta primera orientación dentro la intervención como jugador experto puede valerse, además de lo señalado, de un rasgo 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 otrxs jugadorxs sin la expresa invitación por parte del experto.**

*“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” (Prof. 4).*

Otra condición inherente a este jugador refiere a la necesidad de **generar un clima de confianza y empatía**, donde lxs jugadorxs crean en el adulto, puedan percibir que tienen permiso para elegir con libertad a qué jugar durante las clases, y en esa construcción de los vínculos, 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” (Prof. 4).*

**La segunda dirección** pasa por aceptar invitaciones a jugar y/o participar de situaciones de juego, elaboradas por otros/as jugadores/as,

pudiendo de igual modo socializar sus puntos de vista como un jugador más, sin ánimo de imposición arbitraria.

*“Cómo te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbre a pedirlo, ¿Che, puedo jugar?... Entonces siempre pido permiso, pregunto cómo se juega y ahí directamente me involucro como un jugador más y acepto las reglas, y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto” (Prof. 3).*

*“Cuando encuentro que el pico de emoción va decayendo, hay veces que no sucede, hay veces que sí; intervengo: o como jugadora experta, pudiendo llega a proponer situaciones de juego que fueron conformadas por mí... Algún juego, bueno “querés jugar conmigo a la pelota” o “querés jugar conmigo a la raqueta” o sino, me involucro en situaciones de juego que fueron conformadas por ellos y por ellas, o bien, que me invitan a jugar: “Seño jugas conmigo” (invitación hecha por un/a niño/a), “si obvio, me voy a meter a jugar con vos” (respuesta de la docente)” (Prof. 8).*

*“¡Es loco... porque a veces... “¡mancha!”, y a veces yo no tenía intenciones de ponerme a jugar, porque estaba armando otra cosa, y ellos mismos ya me involucran, de mancharte o de salvarte; o sino, si son con los más grandes, que puedo jugar de igual a igual a algunos deportes, sí, me pongo a jugar” (Prof. 9).*

*“Era muy cotidiano el jugar con los chicos tanto sea en la clase como en los recreos, al punto que en los recreos yo también me metía en esa delgadísima línea del juego y la transgresión en el medio del patio... había un patio que tenían distintos niveles en la última escuela donde trabajé y había un paredón entonces estábamos jugando una terrible y hermosa mancha pelota con pelotas de papel donde estábamos como veinte con dos manchas pelotas, era un juego apasionante, y la maestra retando a todos los nenes porque para no ser manchados trepaban o se descolgaban del paredón que separaba un nivel*

*del otro y en medio del reto a los chicos también caí yo en la retada (...)* (Prof. 11).

En los anteriores testimonios se visualiza la posibilidad de involucrarse dentro de situaciones de juego creadas por un/a jugador/a o grupo, consiguiendo de esta manera introducirse (el docente) 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, **cuando no haya habido invitación previa pero igualmente se desee participar de una situación elaborada por otrxs, antes de incorporarse en ella, solicitar permiso** (entendida como la autorización para zambullirse en el juego), **debe ser considerado por el experto a fin de asegurar la confianza y consentimiento de su incorporación.**

*(...) “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”* (Prof. 3).

La declaración anterior aporta un dato interesante al momento de decidir introducirse dentro del juego elaborado por otrxs. Alegando que **la intencionalidad suele estar orientada en el sentido de comprender mejor lo que acontece dentro del juego, es decir, comprenderlo desde la perspectiva de quienes juegan.** Y de ese modo poder cotejar la actuación de lxs jugadorxs, siendo que, desde la óptica externa al juego, resulta dificultoso dada la subjetividad en las acciones.

Veamos nuevos ejemplos donde el/la docente participa del juego a partir de elaboraciones hechas por otros jugadores y jugadoras.

*“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” (Prof. 5).*

*“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” (Prof. 4).*

*“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” (Prof. 2).*

Vemos como esta situación es asumida por el/la experto/a en base a un **posicionamiento democrático y dialógico**. Pudiendo, proponer, innovar, tomar decisiones, establecer acuerdos, o bien cambiar lo que se venía repitiendo en reiteradas ocasiones.

**Una tercera dirección** repara en la posibilidad de invitar a desarrollar **juegos tradicionales o formas de juegos conocidas**, donde lxs jugadorxs tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos, como expresamos anteriormente.

*“En realidad los tengo como herramienta (refiriendo a juegos conocidos culturalmente) 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” (Prof. 5).*

*“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 está bueno revisarlos y ponerlos en práctica” (Prof. 1).*

*“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” (Prof. 3).*

**Otra posibilidad de participar de este tipo de formatos es a partir de propuestas generadas por lxs mismos jugadorxs.**

*“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” (Prof. 3).*

Siguiendo el párrafo anterior, se observa que los jugadores y jugadoras en oportunidades solicitan al adulto jugar a este tipo de juegos, así como el mismo docente suele proponerlos en sus clases como mencionamos. Es interesante señalar la importancia de revisar aspectos negativos en relación a estos juegos, junto con la actuación de lxs jugadorxs, pudiendo ser modificados ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente.

### 5.4.3. Observación comunicativa

Posicionarse como observador/a en relación a todo lo que acontece en el transcurrir de la complejidad de una clase implica una tarea de corrimiento de la situación, lo cual no deberá interpretarse como un abandono de la tarea docente. Contrariamente, **la observación externa deberá implicar una mirada atenta y comprometida de la situación de juego y de una disponibilidad para el diálogo en ocasión de ser demandado por parte de lxs jugadorxs.**

*“Creo que cuando se está dando un juego de manera lúdica por así decirlo, jugando de un modo lúdico, me parece que no hay necesidad de intervención del profesional, si siempre uno tiene que estar con la mirada atenta y en caso recorriendo el espacio de la clase todo el tiempo, y en cuanto detecte que hay una situación que amerite mi intervención lo hago, sino no lo hago. Incluso ellos saben que tienen la seguridad o la confianza de venir a buscarme si necesitan alguna intervención (...)” (Prof. 7).*

*“(...) 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” (Prof. 1).*

*“(...) yo me quedo como una observadora a distancia ni siquiera me acerco, ya que la figura del docente le da un condimento ahí que condiciona la situación, porque por más que me conozcan y ya sepan mi perfil, la mirada del docente siempre condiciona. Me quedo un poco alejada y aparece la resolución autónoma” (Prof. 8).*

*“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” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 5).*

Lxs docentes coinciden en sus expresiones verbales en el hecho de apartarse de la escena de juego en función de dar lugar a lxs partícipes en ser 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 para poder generar un intercambio de saberes respecto al jugar, así como estar atentos y comprometidos a posibles emergentes.**

*“(...) porque a veces decís “no hay nada para intervenir más que la observación de que no se genere alguna situación”, y después decís, no... empieza a surgir sola, o que te vienen a decir “no podemos solucionar tal conflicto”, entonces... tenés como el tiempo de la escucha (...)” (Prof. 9).*

*“Nada es posible en una clase sin la escucha, el diálogo, y sin la participación de los chicos” (Prof. 5).*

*“(...) estoy todo el tiempo activo, y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea” (Prof. 4).*

*“(...) 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 (...)” (Prof. 3).*

Lxs expresiones dan cuenta del valor concedido al diálogo con sus alumnxs, y de la predisposición para que esto pueda suceder. Lxs docentes comprenden que partir de esa preocupación posibilita el intercambio de ideas, opiniones y deseos, entre aquello que conoce el/la adulto/a como jugador/a experto/a y el conocimiento 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.

**La observación comprometida del docente permite registrar ciertas conductas ligadas con los modos de jugar que tienen lxs jugadorxs, y que en ocasiones exigirían otro tipo de intervención:**

*“Hay que estar atentos a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro” (Prof. 3).*

*“(…) uno puede ver las personalidades de los alumnos, el que es competitivo, al que le da lo mismo, el que está parado, el distraído, entre otras realidades” (Prof. 1).*

*“(…) yo estoy atento para que no haya autoritarismo, situaciones de riesgo, violencia y ese tipo de cosas; el resto lo hacen de manera autónoma” (Prof. 4).*

*“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” (Prof. 2).*

A su vez, lxs docentes refieren respecto a aquello que valorizan del modo de jugar de lxs jugadorxs cuando contemplan las situaciones de juego:

*“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” (Prof. 4).*

*“(…) 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” (Prof. 3).*

Otro rasgo de esta intervención permite diferenciar, intervenir desde un enfoque autoritario/traditionalista, a favor de una **postura dialógica y vincular con lxs educandxs**.

*“Jamás les impongo nada... A veces pienso que estaría bueno no jugar a lo mismo siempre, por eso me meto” (Prof. 4).*

*“No lo hago desde una intervención tradicionalista, sino desde una interpelación, reflexión e incluso desde una empatía con los chicos” (Prof. 5).*

*“Me molesta imponer. Yo sugiero, no soy quien para imponerle al otro algo, sería una falta de respeto” (Prof. 2).*

Del mismo modo 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” (Prof. 1).*

*“Suelo intervenir y me doy cuenta de que hago entorpecer más la situación” (Prof. 5).*

*“En realidad siento que cada vez que intervengo hago más macana” (Prof. 3).*

*“Ahora con más experiencia he llegado a pensar que cuanto más intervengo más embrollos provoco, será que entorpecemos la situación o la desvirtuamos seguramente” (Prof. 4).*

*“Yo estoy para molestar. Cada vez que el adulto habla, más daño hace. Más silencio, más hacer” (Prof. 2).*

#### **5.4.4. Delegativa**

*“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” (Prof. 2).*

En este tipo de actuación, **el/la docente reconociendo una situación de juego constituida por un/a jugador/a o grupo les propone que esta sea compartida a terceros, con sentido de invitación transparente, teniendo que explicar el guión del juego.** Es decir, solicita a lxs jugadorxs que les expliquen a compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.

*“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 (...) 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” (Prof. 3).*

*“Suele pasar que un grupo está 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” (Prof. 4).*

*“Sí, me ha pasado en un sexto grado, que habían armado un juego y habían armado ellos sus reglas, y me pareció muy interesante lo que habían podido armar, y sí, le doy la posta a ellos para que lo expliquen. A veces pasa que, por ahí entre ellos, como son pares cuesta escuchar al otro, cuesta tomar la palabra del otro en serio porque son compañeros, entonces bueno, ahí trato de llamar a la reflexión para que ellos escuchen a sus compañeros que tienen una propuesta” (Prof. 6).*

*“Si, mirá... totalmente, si se da la situación y la conozco y veo que alguien tiene ganas de transmitirlo sí, adelante. Pasa mucho con juegos que conocen, que tal vez conocieron en otro lado, lo ponen a disposición del grupo y lo debatimos, lo modificamos y hay que modificarlo, lo adaptamos al espacio donde estamos y lo jugamos” (Prof. 7).*

En los fragmentos anteriores, jugadorxs muestran una situación lúdica a otrxs, quienes, interesados por incluirse, reciben la explicación por parte del grupo hacedor sobre aquello que caracteriza el juego. Es decir, esta situación es favorecida por el/la docente quien otorga la posibilidad de que unos enseñen, en un clima de empatía, las situaciones de juego diseñadas para la inclusión de nuevos jugadorxs.

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), siendo la intencionalidad de los/as jugadores/as sustancialmente lúdica. Es decir, lxs docentes entrevistadxs conceden mencionada labor a sus alumnos/as, facultándolos en la responsabilidad de tomarse esa tarea como un juego y jugarlo. Podría entenderse como jugar a enseñar, en un marco de confianza entre aquél

que enseña y quien se dispone a aprender, así como la propia seguridad del docente, quien confía y traspasa momentáneamente esta función.

*“Esto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que disfrutan de este rol, va no es el rol, no es que enseñen puramente, sino 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” (Prof. 3).*

El anterior párrafo añade que lo interesante reside en el simple hecho de compartir y volver a construir situaciones lúdicas con otros jugadores y jugadoras, quienes socializan sus propios saberes e invenciones durante la clase. En este sentido hay casos donde el delegar se vincula con que un/a jugador/a le explique a otro de qué trata el juego que viene haciendo (es decir, la forma del juego) y en otras ocasiones se encomienda ofrecer explicaciones a otros acerca de cómo debe jugarse, sobre el ajuste de un gesto motor que favorezca el jugar o ligado al uso de algún material didáctico.

*“Me ha pasado en situaciones de juego más deportivo, esto de que uno se enoja con el otro, ya sea porque no pudo atrapar la pelota como ese quería, o no se ubicó en el lugar que quería, y quizás la forma en que se forma ese diálogo no es el ideal, entonces “bueno, si vos sabes, como te sale, ¿por qué no le sugerís? Enséñaselo, no le estés marcando los errores...” o a veces incluso hacer parejas, a veces las chicas quieren jugar al futbol, y los varones que juegan más... entonces hay una diferencia de habilidades, entonces cuando trabajan en forma mixta es genial, porque como que el varón “ah yo le*

*puedo enseñar...” y las chicas... o sea, esa forma de trabajar es muy rica. En estas clases de patines surge, el que sabe re andar y el que no, o me pasa a veces que veo un chico solo, entonces ni siquiera le pregunto por qué, llamar a otro chico “por qué no le van a preguntar...”, y por ahí le preguntan y dicen “no, me dijo que no quiere jugar porque le duele la panza”, ah bueno... como que ellos también amplíen esa mirada” (Prof. 9).*

**Hay casos que acontece un momento de enseñanza entre pares**, por medio de conductas lúdicas de algún/a jugador/a, **durante la misma situación de juego**, con la finalidad de mantener la tensión agradable que produce el jugar.

*“El juego, depende de qué juego, sí, y aparte para que el juego se dé, muchas veces hay juegos que se ponen aburridos porque hay nenes que no entendieron la lógica o “ponele” una mancha y no entienden el tema de cambiar de casa para... el hoyo pelota por ejemplo no, y no entienden cómo cambiar de casa, entonces hay chicos que los agarran de la mano para salir o le dicen ahora o el mancha les da ventaja para poder mancharlo y para que la atención del juego siga manteniéndose y muchas veces es explícito “yo te enseñó así” y otras veces los mismos nenes como que enlentecen los gestos cosa que el otro entienda de qué se trata, le dan ventaja, le perdonan la vida o “va de nuevo”, “no no...”, “va de nuevo con él, no vale”, otras veces le permiten que no sea muerto enseguida, sino que tiene otra vida digamos, esas maneras de enseñarse como diciendo, esperando que el otro entienda el sentido de juego y el sentido que hace que el juego mantenga esa atención tan agradable (...) entonces esa manera de enseñar tienen los nenes, por ahí no es que se paran a decir, “se juega así” sino que esos indicios de modo hacen que entre ellos se enseñen a jugar mejor el juego que están haciendo” (Prof. 11).*

Además, se observa que habilitar este tipo de espacios de intercambios intersubjetivos entre lxs jugadorxs, posibilita que **las acciones de invitar y**

**compartir es ciertas ocasiones puedan suceder espontáneamente**, sin la actuación docente.

*“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” (Prof. 4).*

*“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” (Prof. 5).*

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. La estrategia de intervención del docente es una pieza fundamental en la constitución de lxs jugadorxs, siendo que su manera de transmitir el saber posibilitará una progresiva autonomía durante el suceder del juego y en su modo jugar. Asimismo, 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, interesadas en la búsqueda y construcción autónoma de los saberes, entre otros intereses, por parte de lxs sujetos, en nuestro caso devenidos en jugadorxs.

#### **5.4.5. Fundamentadora**

La Real Academia Española precisa que la palabra ‘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 en los cuales se sustenta el jugar de un modo lúdico o bien, aquellas razones que desestiman, repudian y/o niegan el jugar de un modo no lúdico durante las clases.

*“(…) 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” (Prof. 3).*

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, exhibe razones a sus alumnos/as a raíz de sucesos que estaban aconteciendo y que bloqueaban la posibilidad de jugar de manera transparente, consiguiendo a través del intercambio de aquellos planteos, modificar el guión del juego que venía siendo en la clase.

**En 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, en relación al uso de los materiales, turnos y lugares de juego.

*“(…) me parece que mi idea es más la construcción de... no sé si tanto la fila y esperar el turno, si bien el turno hay que esperarlo igual porque si hay un compañero pasando por la colchoneta haciendo un rol, y tengo que esperar*

*inevitablemente porque si no nos vamos a chocar, yo a esa reflexión la hago “mira Thiago, si vos te tirás cuando todavía no salió Josefina, se van a chocar y a lastimar”, el nene te mira, a la quinta vez que se lo dijiste... de a poco va a ir entendiendo (...) “Si la compañera o compañero se está tirando por el tobogán, esperemos que termine”, yo voy a tener tiempo; me parece que comprender eso tiene que ver con el sentido del jugar, de la educación física, comprender que el otro también tiene su tiempo, su miedo, que por ahí se sube porque tiene ganas de tirarse pero cuando está arriba lo mismo... como que le agarra cierta cosa” (Prof. 10).*

*“(...) o puede haber argumentaciones que les haga, por ejemplo, si hay peleas en cuanto pelea física, “bueno, fijate, si vos le pegas al compañero le puede llegar a lastimar, le duele, el a vos no te pega porque sabe que le duele”. En esos casos yo estaría como argumentando la situación” (Prof. 8).*

*“Entonces vos me preguntas ¡qué saberes en el juego!... y saber jugar mejor ese juego, entonces ahí, me vuelvo a la praxiología y digo bueno, ¿cuáles serían los saber mejor jugar ese juego?, ¿qué implicaría saber jugar mejor ese juego?... Y, implicaría manejar y entender la lógica interna en cuanto al espacio, tiempo relación con los otros y relación con el material, entonces ahí te estoy medio como que pintando un poquito qué es lo que uno al momento de poner como contenido juego es lo que uno ha trabajado, intenta trabajar no, manejarse con esas cuatro variables de la lógica interna, sumado al entender que se está jugando de, modo lúdico sumado al entender y el buscar fehacientemente que el chico entienda de qué va el juego, cuál es el sentido del juego y pueda transparentemente dialogar con los otros compañeros en que el sentido del juego es ese que todos quieren estar jugando en ese momento” (Prof. 11).*

Las expresiones atestiguan el posicionamiento ideológico y político detrás de cada fundamento en relación a la intencionalidad por jugar de manera lúdica.

Veamos nuevos principios en los cuales se sostienen los fundamentos brindados por lxs docentes críticxs:

*“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” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 5).*

*“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” (Prof. 1).*

*“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” (Prof. 2).*

*“(…) para realmente entender que vivo con el otro y necesito... a ver... que el vínculo con el otro tiene que ser un vínculo amistoso, de solidaridad, de comprensión, de aceptación de las diferencias, esto de que somos todos iguales no es así, intento remarcarlo todo el tiempo” (Prof. 7).*

Observamos fundamentos que se orientan a afianzar y asegurar un modo en particular de participar dentro de una experiencia de juego. Valores en torno a

compartir, disfrutar, encontrarse con el otro y vincularse de un modo solidario, emocionarse, aprender, sentir placer y alegría, posibilidad de elegir, aceptar las diferencias, 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.

**A su vez, consideramos que los fundamentos pueden direccionarse** (además de presentar argumentaciones positivas sobre el jugar de un modo lúdico), **en el sentido de exteriorizar razones que evidencien un modo de introducirse en el juego que refleje indicios o conductas no lúdicas.** En este caso, proporcionando argumentos que lo desestimen o nieguen, y se orienten en el camino de su modificación.

*“En un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarles los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... “¡Esto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de compañeros!”, “¡Esto no genera cosas buenas!”, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol. “¡Y además hasta rosa el insulto!”, “¡No se digan malas palabras porque no corresponde!”, “¡En la vida hay que ser cuidadoso, respetuoso!” Y toda esa explicación que como profe uno da y defiende” (Prof. 1).*

*“(...) a veces le marco la diferencia cuando están compitiendo y cuando están jugando, y lo logran ver, en charlas finales se enojan porque uno perdió... les digo, “vieron, hasta recién estuvieron jugando, porque ni les importaba el resultado, iba todo bien... cuando empezaron a sumar los puntos ahí ya se generó un conflicto y dejaron de jugar, dejaron de disfrutar”, y como que eso les queda, esto de juguemos al hockey, pero juguemos para divertirnos” (...)* (Prof. 9).

*“Entonces donde hay situaciones de injusticia, donde hay peligro y pulsión de muerte ahí si intervengo, porque a mí no me gusta y porque yo no enseño eso. No maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal” (Prof. 2).*

En definitiva, las expresiones verbales de lxs docentes críticxs 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 exaltar un modo lúdico de participación o bien para repudiar el jugar de un modo no lúdico, en este último, con intenciones de modificar el guión de juego que venía siendo.

#### **5.4.6. Reflexiva**

Durante las diferentes situaciones de juego que se despliegan en las clases, puede que el/la docente solicite revisar el modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando una experiencia sobre un examen de conciencia por parte de los jugadores y jugadoras.

*“(…) en secundaria trabajamos ciertos contenidos (que tampoco son contenidos), **son reflexiones teóricas, es decir, creo que para que haya propuestas pedagógicas críticas sobre todo en nivel secundario no solamente hay que hacerlo de manera práctica, si, esto de estar en el patio e ir proponiendo y transformando, sino que hay que hacer una reflexión crítica de todo lo que nosotros nos proponemos como resistencia.** Con las chicas de secundaria analizamos desde el día uno las cuestiones de género, como están atravesadas por medio del deporte y de la EF las cuestiones de género con cosas de la vida cotidiana (...) Hacemos también reflexión crítica a la práctica deportiva que ellas vienen vivenciando desde el primario, entonces me parece importante hacer toda esa deconstrucción para volver a construir algo nuevo. Comenzamos a analizar críticamente a la práctica deportiva, qué valores fueron aprendiendo ellas de*

*manera inconsciente a través del deporte, que tiene valores más hegemónicos, hablamos de lo que es la hegemonía, hablamos del mundial, qué se atraviesa a través del mundial deportivo, qué se atraviesa por medio de los juegos olímpicos (...)" (Prof. 8).*

*"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" (Prof. 2).*

*"Si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro, siempre intento reflexionar, ponernos de acuerdo entre todos, preguntar, pensar en la manera de estar jugando (...) para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan de manera autónoma" (Prof. 3).*

*"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" (Prof. 5).*

*"También hacemos juegos donde hay oposición, y ahí también se hará una reflexión sobre qué pasa en esos juegos, eso me parece muy interesante también, llevarlos a la reflexión de qué sucede cuando hacemos un juego de oposición, porque por lo general puede pasar que haya un niño que esté disconforme o no se sienta bien, entonces qué se puede hacer desde ese lugar" (Prof. 6).*

*"Claro, yo intervengo... en principio para que reflexionemos todos sobre qué pasó, por qué están... eh... [silencio], digamos, ese nene o esa nena que se angustia por esa interrupción, es por algo, algo pasó, yo obviamente trato de estar viendo, es muy difícil, pero me acerco, llamo a las partes y nos juntamos" (Prof. 10).*

**Lxs docentes coinciden en el hecho de instalar la pregunta como vehículo para generar la reflexión y el diálogo, en particular preguntas de índole reflexiva.** Hablamos de preguntas abiertas en función de que lxs jugadorxs puedan explicar sus puntos de vista dando cuenta de sus conductas en el juego, en particular sobre aquellos indicios vinculados al jugar *no lúdico*, y sobre necesidades de seguridad para montar y/o sostener un momento de juego. En otras palabras, **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:

*“Por ejemplo, si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo, ¿Qué pasó?, esa es mi intervención, ¿Qué opinan de ésto? ¿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” (Prof. 2).*

*“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?” (Prof. 1).*

*“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 riamos del otro? ¿Por qué? Y trato de involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto” (Prof. 3).*

*“Si, muy rapidito, muy cortito, pero la pregunta ¿por qué le sacaste la pelota a fulana? ¿por qué no le preguntas si puedes jugar con ellos?”, obviamente los*

*nenes no te contestan, te miran y yo no los voy a retar, lo que quiero es que piensen que pueden dialogar” (Prof. 10).*

*“(…) sin embargo sé con todo eso que vienen los chicos y chicas de afuera, que consumen del futbol de alto rendimiento, u otro deporte, y me parece que negarlo es lo peor que puedo hacer, porque si no se seguiría viendo desde ese lado, el deporte o ese juego, lo que sea. Entonces me parece que, justamente, si lo consumen, si lo practican, yo tengo que traerlo a la escuela y trabajar sobre eso, trabajar de qué manera se practica, por qué se la práctica, cuál es la imagen que vemos de afuera y por qué se da esa manera, o sea, también hacer una visión crítica de eso que nos están mostrando, por qué lo muestran así, por qué se da de esa manera, por qué en realidad es para unos pocos, es una actividad que podríamos compartir entre todos... entonces me parece que negar es lo peor que podemos hacer (...) Y después con los más pequeños, generalmente si se están dando diferentes situaciones de juego, donde hay un conflicto, eh... me acerco e intentamos ver que pasó y llegar a una resolución, que generalmente encuentran ellos mismos una solución, y sí existen momentos, eh... no todas las clases, pero sí intento hacerlo” (Prof. 7).*

Proponer intervenciones que apunten a la reflexión, mediante la interrogación, permite que lxs jugadorxs desarrollen 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, estas preguntas posibilitan tomar conciencia sobre sus modos de jugar consiguiendo revisarlo, y en consecuencia lograr reajustar su accionar. En cierta manera, este mecanismo o dispositivo pedagógico de la pregunta, posibilita que el/la alumno/a decida actuar en conformidad con las normas que considera legítimas y aceptadas socialmente, permitiendo el despliegue de aptitudes que favorezcan su autonomía lúdica.

La reflexión implica una acción cognitiva que supone atender a las propias acciones motoras o discursivas, deseos, sensaciones, percepciones, ideas u operaciones mentales. Acción, que según lxs docentes no posee un momento y

espacio determinado para llevarse a cabo, se va configurando de manera particular según los sujetos, y constituyéndose en una labor a largo plazo. En decir, si bien el aprendizaje se manifiesta en cada reflexión, la toma de conciencia en cuanto a los modos de participar por parte de lxs jugadorxs, necesitará de constantes intervenciones docentes en diferentes momentos y escenarios de juego, de manera individual o grupal, en tanto 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” (Prof. 2).*

*“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” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 4).*

En definitiva, 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, necesita de intervenciones que habiliten el espacio para la pregunta, y la reflexividad. Además, estos espacios deben multiplicarse durante las clases, rompiendo con ciertos tradicionalismos que ubican a la reflexión exclusivamente en el espacio destinado a la “vuelta a la calma<sup>20</sup>” o final de clase, considerando como si esos últimos minutos fueran los apropiados para llevarla a cabo y no mientras se está jugando con otrxs.

---

<sup>20</sup> Creemos que la estructura de la clase: entrada en calor – desarrollo – vuelta a la calma, poseen un anclaje fisiológico devenido especialmente del ámbito deportivo. Consideramos que el *modelo de encuentro* en los espacios de Educación Física que tematizan el jugar como derecho se distancian de esta lógica.

#### 5.4.7. Deliberativa

**El/la docente habilita la discusión y debate con sentido democrático sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego.** En tal dirección, deliberar asume características ligadas a acciones como debatir, resolver, discutir, acordar, fallar, reflexionar, analizar, examinar o negociar; que deberán ser practicadas por lxs jugadorxs.

*“En ocasiones suelo involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto, aunque no haya habido, pero me refiero a cualquier otra cuestión negativa que pase dentro del juego y habilito ese espacio muchas veces para reflexionar juntos y no para reflexionar únicamente sobre lo que 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” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 2).*

*“Una de las cosas que debe requerir una clase de educación física es la pausa, habilitar momentos estancos para el dialogo entre todos y ponernos de acuerdo... hay que traer al debate los errores y aciertos” (Prof. 5).*

*“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” (Prof. 4).*

Las expresiones de lxs docentes críticxs denotan el interés puesto en generar espacios destinados a la deliberación en función de que los/as jugadores/as, en tanto auténticos protagonistas, puedan dialogar, discutir y reflexionar en pos de resolver un conflicto derivado de un modo de jugar, sobre la distribución de materiales y/o espacios, así como una problemática asociada a la forma del juego. Este formato legislativo, permite a lxs jugadorxs acercarse a una suerte de experiencia cívica y democrática.

Veamos ejemplos sobre aspectos relacionados al juego y el jugar, así como otras situaciones problemáticas de la clase, las cuales suelen tematizar los diálogos comunicativos establecidos entre lxs participantes.

*“Bueno, las reflexiones que uno intenta, es que los chicos terminen entendiendo que es aprender a jugar con otros, en todo caso, el motivo por el cual uno toma el juego, entre otros, pero un motivo muy fuerte, un objetivo muy fuerte, **el poder construir la regla juntos, el poder negociar, en un marco de respeto y de consideración en el otro, el disfrutar de esa negociación, entonces uno apunta a esa construcción social, entonces las reflexiones que trato de hacer es a que sepan jugar bien ese juego**, es más, muchas veces esos conflictos se producían porque había alguien que se anticipaba mucho mejor al juego, entendí muy bien la lógica interna y entonces para los demás parecía que estaba haciendo trampa (...)” (Prof. 11).*

*“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” (Prof. 6).*

*“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” (Prof. 1).*

*“Si, pero no solo de situaciones conflictivas, sino de lo que fue surgiendo, de cómo se sintieron, o si les hubiese gustado hacer otra cosa, o si alguien se quedó con ganas de hacer algo, y ese puede ser un momento donde poner a la luz algún conflicto que haya sucedido entre dos personas hacia el grupo, o tal vez si no se ha encontrado una solución, bueno, ponerlo en discusión para ver de qué manera lo podríamos resolver” (Prof. 7).*

**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 la escucha entre pares.** Asimismo, durante estos formatos, puede que emerjan ciertos diálogos los cuales despierten una fundamentación o reflexión, así como el/la docente podrá ubicarse desde la observación externa, en función de posibilitar que lxs mismos jugadorxs sean los encargados de sobrellevar el espacio construido y encontrar soluciones a los diferentes problemas.

A continuación, exponemos cómo lxs docentes configuran este espacio destinado a la deliberación, puesto que durante la secuencia de diálogos que se van desarrollando pueden agravarse relaciones de poder las cuales obstaculizan la posibilidad de diálogo democrático y consigo dificultar el jugar de un modo lúdico.

*“(…) esas negociaciones eran particulares, yo me ponía con uno y... “no te atrapé, no te atrapé, me atrapaste, no, me atrapaste, paren... ¿cuántas veces*

*podemos tocarle en la espalda a uno para que esté atrapado?”. Esas pequeñas instituciones, esos pequeños instituidos los hacíamos ahí sobre la marcha y me hace acordar a los grupos cuando me tocaban a mí que yo por lo menos lograba en algún momento hacerlos sentar a todos: “vengan, tiempo, congelada era la palabra, quedémonos con las ganas, pero veamos cómo instituimos este momento porque si no, no podemos seguir jugando” y eso lo repetía tantas veces sea necesario en el juego y tantas veces sea necesario las veces que jugábamos los juegos” (Prof. 11).*

*Si hubo una situación problemática, los junto y digo, ¿Qué pasó? ¿Qué opinan de esto?, esa es mi intervención” (Prof. 2).*

*“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 (...)” (Prof. 3).*

*“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” (Prof. 1).*

Se visualiza en los fragmentos discursivos como lxs docentes intentan configurar el formato de deliberación. A su vez, ocasionalmente se registra un

corrimiento intencionado de la escena de discusión en función de que lxs jugadorxs vayan elaborando propias soluciones de manera autónoma y protagónica.

*(...) “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” (Prof. 4).*

**Con relación a la aparición de asimetrías durante los diálogos y comportamientos entre los partícipes que reflejen abusos de poder:**

*“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” (Prof. 3).*

Este tipo de actuación se posiciona dentro de las intervenciones docentes que buscan la participación activa y protagónica de lxs jugadorxs en cuanto a la discusión de las variables que configuran la forma como al modo de involucrarse en una instancia de juego. A través de este tipo de intervenciones el/la docente habilitaría un formato de interacción en el cuál lxs participantes lograrían exponer sus puntos de vista, escuchando la opinión del resto y gozando de cierta independencia para cambiar o generar nuevas reglas o ideas para jugar. Al mismo

tiempo, como hemos señalado, podrían retomarse otro tipo de intervenciones docentes tendientes a favorecer la autonomía lúdica en lxs alumnx. Es así como el formato posibilita que entre ellxs reflexionen, discutan y pongan al servicio del debate las razones por las cuales existen las reglas, sobre las acciones de jugar, el uso y distribución de materiales o espacios de juego; donde las relaciones intersubjetivas se contextualizan dentro de un espacio político – democrático de carácter inclusivo al interior de la clase.

#### 5.4.8. Enunciadora

En esta intervención el/la docente expone reglas y/o sentidos que orientan jugar de modo lúdico.

*“(...) muchísimas veces propongo algún juego que ya viene con determinadas reglas y sentidos y uno propone jugar ese juego, pero está muy atento para que sea de modo lúdico, a que el sentido y la regla por ahí cambien si estamos jugando de modo lúdico. Estar muy atento a esas posibilidades, garantiza que se siga jugando de ese modo”. (Prof. 11).*

En ciertas situaciones, el/la docente expone algún aspecto normativo (modifica, actualiza o bien presenta una nueva regla) que permita la continuidad del juego. **Señalamos que lo enunciador no es siempre en términos normativos sino como proposición para jugar lúdicamente, sin discriminación, injusticias, etc.** Lxs docentes incorporan normas y reglas con un sentido ideológico democrático, en términos de buscar y expresar alternativas a las normas dominantes o de sentido común.

*“Intervengo en el sentido por ejemplo cuando en el juego se marca una injusticia. En un juego de pelota un nene dice: “¡vos vas al arco!” (alumno/a), “A ver, no. Siempre el mismo al arco no, cambios de jugadores, etc.”*

*(intervención docente); entre otras injusticias y bueno arbitro los medios para que no haya injusticias” (Prof. 2).*

*“(…) el miedo de muchos es “no juego porque no sé jugar” pero ¿qué no se jugar? ¿La parte técnica no me sale? ¿La parte técnica me impide no participar de esa actividad? Bueno, modifiquemos esa obligación técnica que tiene ese juego o deporte para que lo podamos hacer todos. Entonces en ese sentido me parece que la modificación de la regla o la incorporación de nuevas reglas tiene que estar, en pos de la participación de todos” (Prof. 7).*

En otros momentos las indicaciones enunciativas se dirigen al *cuidado de sí y de lxs compañerxs de juego o bien, sobre el uso y distribución de los espacios y materiales.*

*“(…) a veces, como estrategia la creo válida decirles lo que esta bárbaro o no, por tal o cual cosa. Decirlo no significa obligarlos a que ellos la deban aceptar. Sino que para que no se estanque esta reflexión, por ejemplo, puedo decirles, “me parece que si jugamos y lo retamos o pegamos al otro cuando no siguió una regla eso está mal, ya que lo lastimamos, le duele, no es la solución la violencia”, entre tantas cosas” (Prof. 3).*

*“A todos, sí, trato de hablar con todos, y armar de nuevo los acuerdos que trato de construir en los primeros meses, los acuerdos de convivencia básicos como respetar el espacio donde estamos jugando, respetar el cuerpo del otro, el uso de material y todas las explicaciones que uno tiene que tratar de hacerles entender a los niños no para que dejen de hacerlas, pero sí que traten de tomar ese recaudo, o por qué no tienen que hacer eso” (Prof. 6).*

En ciertos casos las exposiciones se dirigen hacia *el sentido que viene teniendo la situación de juego.*

*“Me agacho y “vení, pará... fijate que, si vos le sacás la pelota a él no va a poder jugar, aparte le estás sacando su elemento ¿por qué no juegan juntos?”, eso lo hago, y los chicos entienden perfectamente. Lleva tiempo, porque*

*bueno, están en una edad donde “esto es mío” y se apropian, pero bueno, no importa, lo van aprendiendo (...) o respetar el juego de los otros, no ir a interrumpirlos, eso creo que mi función es un poco esa, que reflexionan “no le interrumpas el juego a ellos” “si interrumpís es para sumarte al juego, no para cortarlo”. No sé... creo que un poco la función es esa, tratar de que reflexionen y propiciar el espacio de juego” (Prof. 10).*

*“Me ha pasado también con sexto grado que ellos querían jugar al delegado, y yo por ahí no soy muy partidaria de ese juego, entonces jugamos un ratito, quince minutos, y yo le preguntaba si estaban jugando, y la “verdad que no profe, porque estamos parados” decían los que habían sido quemados. Bueno, entonces “tendríamos que cambiar este juego, o le podríamos poner una regla donde los que estén afuera no estén parados y cambie la estructura de juego para que estén todos jugando”, desde ese lugar trato de modificar o revertir la situación de juego cuando no es juego” (Prof. 6).*

Vemos en los fragmentos anteriores como lxs docentes enuncian el sentido por el cual debería jugarse, a su vez, utilizan un fundamento asociado al modo de jugar esperado.

#### **5.4.9. Exhortativa**

El/la docente solicita u ordena jugar de un modo lúdico y/o acondicionar de manera segura los materiales y lugar de juego.

En ocasiones, las orientaciones son directas hacia lxs jugadorxs en función de que adecuen sus acciones a los pedidos realizados por el/la docente, de modo el jugar pueda tener continuidad.

*“Hay ocasiones que simplemente es decirles... “che, juguemos de esta manera porque puedo llegar a lastimar al otro, porque si no nos aburrimos,*

*debo respetar al otro, es mejor si nos escuchamos entre todos, así logro jugar con el otro". Es mejor si escuchamos al otro, porque a lo mejor puede decir algo que resulte divertido o que va a ser bueno, además de que en algún momento voy a ser yo quien quiera ser escuchado y también es lindo que a uno lo escuchen. Por ejemplo, si se están pegando entre ellos, muchas veces les digo que a ese tipo de cosas no voy a permitir y ahí si lo digo sin temor, "porque a mí no me gusta que me peguen, ni a nadie le gusta que le peguen, sentir dolor, o que nos lastimen", y es muy importante que en la clase no pasen ese tipo de cosas, porque estamos para otras en realidad. En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va a ayudar, nos va a escuchar, y ese alguien es tanto el docente como los compañeros" (Prof. 3).*

*Ahora, si en ese jugar aparece la exclusión, ahí voy a intervenir y te voy a decir "che hermano, puede ser una manera de jugar, pero no deberíamos hacerla ni acá ni en ningún otro lugar, por qué piensan que no tendríamos que hacer..." (Prof. 3).*

*"Y, por último, si los juegos llegaban a ser un poquito más elaborados o implicaban un poquito más de reglas ahí si los cortaba todas las veces que fuese necesario para que las reglas acordadas se respeten o las nuevas reglas que surgían a partir de su ausencia se empiecen a cumplir ni bien los acuerdos, más vale que no era tan lineal la cosa, los conflictos siempre se suscitan (...)" (Prof. 11).*

*"(...) ya con varios años de experiencia era el expresarlo de esa manera, "¡qué te pasa, estamos jugando!", como diciendo vamos a jugar de manera transparente, "vamos a tratar de que entiendas que acá no hay las cuestiones del resultado, importa, pero lo interesa", "¡jojo con las consecuencias de tu accionar, el juego es eso, pará, chicos paren!", "¡qué les pasa!, ¡cómo se van a pelear así si estamos jugando!" (...) "¡así no me gusta jugar, así no creo que le guste a nadie jugar, no me parece que sea, no está bueno!" (...) cuando se iba*

*hacia un enojo producto de la competencia que te invitaba a jugar ese juego, yo trataba de licuarlo, trataba de “no darle bolilla” o de decir: “jugamos de otra manera porque así no vamos a ningún lado peleándonos entre nosotros” (Prof. 11).*

*“Lleva tiempo, porque bueno, están en una edad donde “esto es mío” y se apropian, pero bueno, no importa, lo van aprendiendo o respetar el juego de los otros, no ir a interrumpirlos, eso creo que mi función es un poco es esa, que reflexionan “no le interrumpas el juego a ellos” “si interrumpís es para sumarte al juego, no para cortarlo” (Prof. 10).*

Vemos en los fragmentos anteriores como el/la docente a partir de registrar acciones como excluir, no respetar las reglas acordadas y buscar una utilidad al juego, tanto como producir una agresión verbal o física a otrxs; solicita ajustarlas a un modo lúdico de participación.

*En otros casos la solicitud se dirige a que lxs jugadorxs aseguren los espacios de juego y uso de materiales para evitar algún riesgo mientras juegan.*

*(...) en otro sector puse unas pelotas y les dije “las pelotas se juegan por acá, no se vayan muy lejos porque allá están haciendo otras cosas con las colchonetas”, entonces juegan por ahí, y obviamente la limitación que doy es que no peguen pelotazos fuertes al techo, lo cual lo cumplen, ellos entienden que pueden romper algo, hay ventiladores, un televisor (...)” (Prof. 10).*

#### **5.4.10. Confirmativa**

El/la docente busca confirmar, 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 otrxs.

*“(...) fue muy ordenada la clase porque los nenes estaban haciendo su propio jugar y cuando se cansaban de jugar en un sector iban a otro, o yo los invitaba... a jugar, no sé, a las pelotas, con un aro... entonces “chicos, **¿el que quiere jugar con ustedes, puede?**”, sí... ni siquiera hace falta el sí, se suma y ya está, o cambiaban al otro sector (...)” (Prof. 10).*

*“(...) la charla está siempre antes, entonces decís... y quizás a veces también la refuerzo con “**¿está bueno quedarse aburrido acá?**”, “viste que no” (...) (Prof. 9).*

*“(En relación a un juego de persecución) “¿qué pasa si yo atrapé?” “¿qué pasa si viene una culebra a querer atraparme a mí?” ... si me puede atrapar o no, si escapó o no... “¿qué pasa si suelto al que atrapé?” (...) esas negociaciones eran particulares, yo me ponía con uno y... “no te atrapé, no te atrapé, me atrapaste, no, me atrapaste, paren ... “**¿cuántas veces podemos pegarle en la espalda a uno para que esté atrapado?**” (Prof. 11).*

*“(...) hay un momento que falta la argumentación de mi parte o quizás la felicitación en cuanto a si esa reflexión estuvo buena, es decir, “**si, la verdad que no le tengo que pegar más a mi compañero**” (expresión de el/la niño/a), “bueno, buenísimo no hay que pegarle más porque lo lastimas, es un compañero más de juego” (expresión docente)” (Prof. 8).*

Con este tipo de interrogación el/la docente busca asegurar que lxs jugadorxs reconocen cuáles son las acciones permitidas durante el jugar o de manera opuesta, las consecuencias que podrían ocasionar en el contexto de la clase.

#### 5.4.11. Ejemplarizante

**Expone casos sobre los modos de jugar de algún jugador/a, o evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego, para que lxs demás jugadorxs imiten o adecuen su comportamiento al modelo propuesto.**

Lxs docentes expresan recurrir a ejemplos (*episodios vividos en clases anteriores, situaciones externas a la clase de la vida cotidiana o que circulan en medios de comunicación*), que sirven de dispositivo pedagógico para resolver una situación problemática durante la clase que obstaculiza el jugar, o bien, con el objetivo de experimentar situaciones nuevas, enriquecer lo que viene siendo y/o enseñar a disfrutar el jugar con otrxs.

*“Muchas veces el ejemplo es el juego jugado anteriormente, ¿se acuerdan cuando jugamos a tal cosa?, ¿se acuerdan que siempre nos pasaba lo mismo?, entonces a partir del recuerdo poder encontrar nuevamente, a ver cómo podemos hacer para que no pase tal cosa o a ver cómo podemos hacer para potenciar tal otra, digamos, también el mismo juego como ejemplo y el recuerdo del juego como ejemplo servía para volver a jugar de una manera mucho más enriquecida (...)” (Prof. 11).*

*“(...) Lo hago utilizando procedimientos que han pasado anteriormente y que sirven para traerlos a colación. Les suelo decir, ¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cual cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora?” (Prof. 3).*

*“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? Bueno, vamos a tratar de cuidar esto, vamos a respetarlo, vamos a cuidar al compañero (...)” (Prof. 1).*

*“Si, eh... quizás los ejemplos cuando sucede algo por ahí negativo ¿se acuerdan que la clase anterior hablamos de esto?” (Prof. 6).*

*“Mira, siempre y cuando, obviamente sin exponer alguna situación que puede incomodar a alguien, me parece que todo suceso de la vida cotidiana se puede analizar sobre lo bueno y lo malo, entonces me parece que puede ser una herramienta válida si sirve para tratar algo que haya surgido, o tal vez si alguien quiere plantear algo que exceda la educación física también lo puede hacer” (Prof. 7).*

**En otros momentos los ejemplos se destinan a mostrar acciones de un/ jugador/a o pequeño grupo, que permite orientar a otrxs jugadorxs**

*“(...) tendría que remitirme a algún juego, estoy tratando de recordar algún juego en donde el ejemplo, sí, creo que sí, lo he usado sobre todo resaltando al nene, la nena, que de alguna manera descubrió una nueva forma de realizar la acción o estratégicamente o porque se entendió su mensaje corporal o porque resolvió el problema o el desafío planteado, uno lo toma como ejemplo y resalta y dice: ¡Guau, miren, vieron lo que hizo Juanito!, entonces ahí sí como ejemplo” (Prof. 11).*

*“(...) ¿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” (Prof. 3).*

#### **5.4.12. Sancionadora**

Hemos identificado el uso de diferentes sanciones por parte de lxs docentes, pero en ninguno de los casos se imponen *castigos* derivados de un modo de jugar no lúdico y que impida a lxs jugadores continuar jugando.

En su lugar aparece la *censura verbal* sobre la manera de jugar de uno/a o varios jugadores, junto con pedidos y explicaciones de parte del docente a fin de reencausar las acciones y recomponer los acuerdos de juego.

Seguidamente presentamos modos de sanción relacionados a la censura verbal producto de una manera de jugar no lúdica.

#### **5.4.12.1. Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto los acuerdos de juego.**

*“He tenido casos de que se han golpeado y me he ido dejando al grupo a cargo de la docente y logrado hacer un acta acuerdo entre los dos involucrados comprometiéndose de esta forma a no pelearse más, a cuidar el juego. Es más, hemos llegado a dejar ciertos juegos y armar otro tipo de actividad” (Prof. 1).*

#### **5.4.12.2. Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros.**

*“En un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarle los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... ¡esto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de compañeros!, ¡esto no genera cosas buenas, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol! ¡Y además hasta rosa el insulto! ¡No se digan malas palabras porque no corresponde! ¡En la vida hay que ser cuidadoso!... y toda esa explicación que como profe uno da y defiende” (Prof. 1).*

#### **5.4.12.3. Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares.**

*“Por ejemplo, “el que pega se va a sentar” (regla). No pregunto si está bien pegar, reflexionamos sobre si esta regla anterior es adecuada, si está bien o mal, **buscamos alguna alternativa, buscamos las razones por las cuales alguien pego**, y si el niño logra ser consciente de lo que hizo, se arrepiente, pide perdón, que razón tiene que vaya a sentarse. ¡Ya es suficiente! Porque si mandamos a que se siente y no reflexionamos sobre lo que hizo el chico, no le damos lugar a esa toma de conciencia (...)” (Prof. 3).*

Se observa en el anterior párrafo como ante una acción no lúdica (golpear a otro), el docente no elige imponer un castigo (mandar a sentar al golpeador y apartarlo del juego). En su lugar busca alternativas ante esa situación (por ejemplo: en lugar de golpear a un compañero por el acceso a un material de juego, pedirlo prestado o bien jugar juntos). Asimismo, el arrepentirse y pedir disculpas a causa de la conducta realizada conduce a reparar el daño causado a otro/a compañero/a de juego.

Veamos un nuevo ejemplo donde el docente utiliza estrategias para generar nuevos modos de acción ante la transgresión de una norma:

*“¡Chicos así no se juega, dame la pelota, porque así no se juega!” (...) los conflictos siempre se suscitan, los enojos momentáneos, pero la estrategia mía docente era cortar el juego, tal hizo tal cosa y los chicos decían: “hizo trampa” y entonces la discusión, lo que no está prohibido está permitido y entonces a partir de ahí poníamos una prohibición nueva y a partir de si se superaba esa prohibición se empezaba a sancionar y si los conflictos se producían... por ejemplo no se podían acordar porque dos nenes pelean por una pelota, y querían la pelota, bueno, “hagan un piedra, papel o tijera rapidito a ver quién se queda con la pelota y sigamos jugando” (...)” (Prof. 11).*

#### 5.4.12.4. Pedido de evitación de nuevas transgresiones.

*“Yo me involucro en el episodio de conflicto y digo: “**chicos, déjense de pelear**”, ahí aparece una sanción y no significa que esté acompañada de un castigo. No es, “chicos déjense de pelear, se van a sentar”, eso no aparece. Si aparece la sanción verbal, acompañada siempre de una intervención que colabore en el desarrollo de la regla del niño o de la niña” (Prof. 8).*

*“Ahora lo que trato de hacer es de resolver, de ver cómo lo podemos resolver, y a veces también le digo “¡no te metas ahí abajo!” y “¡no te metas porque te vas a lastimar y no!”, y punto, y capaz eso es una sanción, “no lo podés hacer” (Prof. 6).*

#### 5.4.12.5. Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores

*“Por ejemplo, si se están pegando entre ellos, muchas veces les digo que a ese tipo de cosas no voy a permitir y ahí si lo digo sin temor, “porque a mí no me gusta que me peguen, ni a nadie le gusta que le peguen, sentir dolor, o que nos lastimen”, y es muy importante que en la clase no pasen ese tipo de cosas, porque estamos para otras en realidad. En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo (...)” (Prof. 3).*

*“(…) uno sabía que en cualquier momento se podía romper porque algún jugador de esos, de uno u otro juego, interfería en el juego de los demás y ahí podía haber un conflicto, pero me resultaba por ahí eso de, “bueno vayan, pero, qué es lo que necesitan, otra pelota o unas sogas o lo que sea, pero no nos molestamos mutuamente y déjenos jugar”, eso también no era una sanción, sino que eran acuerdos” (Prof. 11).*

**5.4.12.6. En otras situaciones la censura verbal del acto es acompañada de la exhortación.** Es decir, solicitando a lxs jugadorxs en el mismo momento que realicen acciones adecuadas a las normas y/o reparatorios del daño realizado, para restaurar los acuerdos de juego, dado su modo no lúdico de jugar con otrxs.

*“Sí, yo creo que aparece la sanción verbal, pero no hay que entender la sanción como algo castigador, porque no es lo mismo, es decir, puede llegar a aparecer la sanción en cuanto, “no deberías realizar eso, porque eso está mal, busca de otra manera”, y después aparece toda una intervención más argumentativa de lo sucedido, y eso es una sanción”. (Prof. 8)*

*“Lo que trato de hacer es, si veo que hay mucho conflicto en la clase, donde se pone en peligro su... no sé, la integridad física de ellos, o hay mucha violencia, por lo general freno la actividad, los reúno y charlamos (...) trato de hablar con todos, y armar de nuevo los acuerdos que trato de construir en los primeros meses, los acuerdos de convivencia básicos como respetar el espacio donde estamos jugando, respetar el cuerpo del otro y todas las explicaciones que uno tiene que tratar de hacerles entender a los niños”. (Prof. 6)*

*“Hay veces que intervengo para poner cierto orden, por así decirlo, y doy mi punto de vista, pero depende mucho de mi estado de ánimo y como se dé la situación, pero en particular siempre llevo al diálogo y la reflexión, eso intento cada vez que ocurre un episodio de estas características; y trato de ser lo menos arbitrario posible”. (Prof. 4)*

**5.4.12.7. La censura verbal del acto es acompañada de la reflexión.** Encaminando la toma de conciencia y auto observación por parte de lxs jugadores en aspectos vinculados con su *manera no lúdica de jugar* y sobre las *necesidades de seguridad* en función de restituir la situación de juego que venía desarrollándose.

*“Si, mirá, la sanción vista como una intervención ante una situación que yo detecto que no corresponde o en algún momento donde puede existir algún tipo de violencia o peligro porque se puedan lastimar o algo, existe, pero nunca existe sin un momento para reflexionar y pensar el por qué yo le remarco eso. De ninguna manera permitiría por ejemplo apartar a alguien de algún juego o actividad como castigo que hizo algo que yo creía que no correspondía entonces lo saco y se pierde esa actividad, no, si lo voy a sancionar o remarcar algo le explico por qué, intento pensarlo, reflexionarlo, y me parece que esa es la manera de intervenir como profesional ante algo que yo detecto que no corresponde, que pone en riesgo a él, a un compañero o lo que sea, me parece que esa es la forma de sancionar entre comillas, pero no la sanción como un castigo que no tenga relación con lo que sucedió (...)”*  
(Prof. 7).

**Hallamos dos casos donde lxs docentes mencionan haber apelado** (uno producto del agotamiento laboral y otro, luego de reiterados avisos ante situaciones de agresión física) **al uso de castigos derivados de un modo de jugar no lúdico** que condujo a la exclusión momentánea o definitiva del juego. Es decir, quitando a lxs jugadorxs la posibilidad de continuar jugando. **No obstante, en otros pasajes de las entrevistas lxs mismos docentes se ubican desde una posición más reflexiva y dialógica ante hechos de similares características.**

*“Situaciones quizás de agresión física... “bueno, no lo hagas más porque no podemos resolver así”, si vuelve a reincidir... después de dos o tres charlas, bueno “si seguís haciendo esto no vas a poder seguir jugando porque estás poniendo en peligro al compañero”, como que le reafirmás y ya le avisás que..., o sea, que no va a poder continuar jugando por tal motivo, entonces, digamos, ya cuando decís... causa consecuencia, ya te lo avisé, le explicamos y uno a veces ve el proceso (...) “no me gusta que estés ahí afuera, pero si vos no podes compartir con tus compañeros, los golpeas, los lastimas, ellos*

*tampoco pueden seguir jugando”, pero siempre es como que tratás de buscar la charla” (Prof. 9).*

*“(…) el castigo más habitual que era, era cortar, dejar de jugar y nos vamos todos al aula en los momentos de mayor cansancio del docente, cuando ya venía de un doble turno y estás en la anteúltima hora o en la última hora o por el medio de la jornada de la semana donde ya no tenés... ya vas perdiendo filtros y entonces la que salía con más asiduidad en algunos momentos que después obvio, después venía la lástima y el arrepentimiento pero era “nos vamos al aula listo, dejamos de jugar nos vamos todos y por culpa de uno o dos...” terminamos todos aburriéndonos en el aula (...) Otro castigo que era como un castigo, era ¡no, así no jugás, así vos no jugás! ¡No, correte, dejanos jugar a nosotros que sí tenemos ganas de jugar!, pero, ¡así como estás haciendo vos nos estás lastimando, estás boicoteando, no nos dejás jugar, no dejás jugar a tu compañero, así que listo, anda a otro lado cuando se te pase, volvé!” (Prof. 11).*

## **CAPÍTULO 6: Análisis e interpretación de los resultados**

El presente apartado tiene por finalidad la interpretación de los datos que han sido presentados anteriormente a la luz de la teoría existente. Creemos que los resultados obtenidos van configurando una **identidad a la didáctica de enseñar a jugar de un modo lúdico** a partir del vínculo entre las categorías estudiadas. Es en este sentido que la organización de las ideas partirá del anclaje en la práctica pedagógica crítica ejercida por lxs docentes de Educación Física para dar cuenta de las características que el juego y el jugar toman a expensas de este posicionamiento ideológico que mira al objeto (juego) y a lxs sujetos (jugadorxs) desde un prisma diferenciado al tradicional.

Durante el análisis aparecerán extractos de las entrevistas realizadas a lxs docentes que no han sido propios de las categorías expuestas en el apartado anterior de exposición de los resultados, pero que aquí serán utilizados para iluminar las interpretaciones en diálogo con el marco teórico.

### **6.1. Hacia una construcción pedagógico – didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico**

**PROPOSICIÓN PRIMERA:** Sentir, pensar y hacer docencia desde un modelo ideológico socio – crítico

Consideramos que la posición ideológica del/la docente conlleva asumir características particulares de su práctica pedagógica cuando observa al juego como espacio imaginario, de derecho y socialización cultural. En línea con lo advertido por Giroux y Aronowitz (1987), quienes sostienen que, para establecer las bases de una pedagogía crítica explícita, la reflexión y la consecuente acción crítica, se vuelven parte de un proyecto social para ayudar a lxs alumnxs a desarrollar una conciencia profunda y duradera en la lucha ante las injusticias y desigualdades socioeducativas.

*“Soy un convencido de que la reflexión ayuda a transgredir lo establecido, los chicos se convierten en revolucionarios de la cultura, en este caso de la cultura de lo corporal. Hay que invitarlos y desafiarlos para que crezcan (...) se acostumbran y hasta llegan a valorarlo, ya que fuera de la escuela se encuentran con otras cosas totalmente opuestas como lo es la competencia, el sálvese quien pueda, el consumismo, individualismo, violencias de todo tipo, conductas anti sociales; entonces que no existan todos esos fenómenos dentro de la clase al chico lo hace ver que realmente es un espacio valioso y del cual tiene que aprender muchísimas cosas y para eso existimos nosotros y es una tarea innegociable.” (Prof. 5)*

*“Entonces ahí si el docente como mediador, administrador y como el tipo que encausa el camino a la vida, a la valoración de la vida humana, vegetal, animal, la que sea. Entonces donde hay situaciones de injusticia, peligro y pulsión de muerte, ahí si intervengo, porque a mí no me gusta y porque yo no enseño eso. No maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal (...) Es un gran trabajo de introspección que se debe hacer, el docente crítico se piensa, (re)piensa, se siente y no sé si decir se (re)siente todo el tiempo.” (Prof. 2)*

*“(...) son reflexiones teóricas, es decir, creo que para que haya propuestas pedagógicas críticas, sobre todo en el nivel secundario, no solamente hay que hacerlo de manera práctica, si, esto de estar en el patio e ir proponiendo y transformando, sino que hay que hacer una reflexión crítica de todo lo que nosotros nos proponemos como resistencia.” (Prof. 8)*

En palabras de lxs docentes las diferentes propuestas en las clases dan cuenta de una participación con voz activa de parte de lxs alumnxs en experiencias de aprendizaje, problematizando el conocimiento, volviéndolo crítico y con sentido emancipador (Faría et al., 2010). Generando en algunos casos discusiones en torno a temáticas ligadas a aspiraciones propias de organizaciones sociales y políticas

que exceden los muros de la escuela. Trayendo las posiciones de Vicente (2005, 2007b,) y Rozengardt (2008), estos enuncian que llevar adelante una Educación Física cimentada en la pedagogía crítica, merece un abordaje en torno a una perspectiva que focalice en las desigualdades sociales y culturales, en un compromiso político con los sectores silenciados, ante situaciones de discriminación y exclusión entre los/as sujetos, la permanente acción reflexiva sobre el acceso a las diferentes prácticas corporales, los saberes y valores subyacentes, el abordaje de la perspectiva de género, y las representaciones y usos del cuerpo. En este sentido, “el principal problema que nos desafía es romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales” (Rozengardt, 2008, p. 104), entre ellos, la obediencia y sometimiento a la autoridad, el cumplimiento de hábitos sanitarios a partir del sufrimiento y el consumo, la desvalorización de las mujeres, la construcción de ideales del cuerpo ligados a valores como la excelencia estética, la máxima eficacia motriz y relación competitiva y discriminatoria del cuerpo del otro. En el caso de la Educación Física se invita a dedicar atención al tratamiento pedagógico de las prácticas corporales, dado que es allí donde se podrá cuestionar la construcción subjetiva de las personas, resignificando las ideas opresoras con relación al uso, valores y representaciones del cuerpo, paralelamente, ampliando la visión sobre el exclusivo interés por desarrollar la “corporeidad y motricidad” de lxs sujetos, más aun, como una práctica social ocupada en revisar permanentemente su función educativa.

Las prácticas pedagógicas innovadoras son abordadas a partir de diferentes variables en estudio por un colectivo de autorxs, distíngase: Faría et al. (2010); Fensterseifer y Da Silva (2011); Silva y Bracht (2012); Cucci (2013); Marques Da Silva, Righi Lang y González (2014); Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén (2017) y Rozengardt (2018). A partir de ellos se identifican tres tipos de prácticas pedagógicas que conviven al interior de las clases de Educación Física: docentes que dan continuidad a la tradición instalada desde postulados higienistas, deportivistas, psicomotricistas y desarrollistas. Docentes caracterizados como “tira la pelota” o “pedagogía de la sombra”. Donde la mayor preocupación se

corresponde en ocupar a lxs alumnxs con alguna actividad o juego, carente de fundamentos pedagógicos, postura pedagógica que es entendida como “abandono de la docencia”. Y docentes innovadores, en cuanto la diversificación pedagógica de los contenidos de la Educación Física en relación a la cultural corporal, los cuales tienden a ser contextualizados, articulando la teoría con la práctica e incluyendo a lxs educandxs como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a lxs alumnxs tomar decisiones, y una intención de involucrar la Educación Física en proyectos pedagógicos institucionales.

*“Lo que intento en el espacio que me toca ocupar, específicamente de educación física, es bridar un espacio donde estos sujetos se puedan desarrollar de manera autónoma pero también poder aportar a su vida social, me parece muy importante esto de trabajar lo vincular. Incluso por sobre cualquier contenido pedagógico que exista, me parece que lo vincular es muy importante (...) Sobre todo, de romper con, aunque suena medio utópico, con el individualismo imperante en la sociedad de hoy, porque hay un sistema que nos condiciona a ser individuales, o sea primero preocuparme de mi antes que del otro, y bueno, dentro de lo que puedo hacer intento que ninguna práctica sea con un objetivo individualista sino que sea por el otro, y preocupándome por lo que le pasa al otro.” (Prof. 7)*

Los resultados obtenidos dan cuenta de una práctica diferenciada en este tipo de docentes a partir de dimensiones inherentes a su práctica pedagógica. A su vez, se revela un fuerte posicionamiento atraído por un modelo ideológico y político contrahegemónico, el cual se cristaliza en experiencias renovadas sobre la tradición en la práctica pedagógica escolar, en la búsqueda de otorgarle legitimidad a la disciplina y encaminar procesos de emancipación reales de lxs sujetos. Pareciera que los avances investigativos dan cuenta de la existencia no solo de prácticas innovadoras en cuanto un enfoque culturalista y didáctico renovador, sino también, de prácticas con sentido socio – críticas/transformadoras, y estas logran ser

instaladas a partir de la formación y posicionamiento ideológico de lxs docentes en contraposición al sistema capitalista. Siguiendo esta idea, Rozengardt (2018), sostiene que para la transformación de las prácticas escolares en EF (modos de estar en la clase) se hace necesario el establecimiento de un vínculo indisoluble entre la investigación científica, la formación docente y las prácticas reales, paralelamente, con la concientización de las realidades y problemáticas socio – culturales a nivel macro y las dificultades locales, conformando un proyecto político pedagógico más allá de la organización escolar, en el cual participen comprometidamente docentes, alumnos/as y el resto de la comunidad educativa.

Lo que para muchos pueda llegar a representar una “ilusión didáctica” (Vicente, 2010, p. 84), dado el fracaso de la escuela en la construcción de una sociedad más democrática, justa e inclusiva, el mismo Vicente (2016), despliega las bases para poder pensar y llevar a cabo una didáctica crítica en Educación Física como proyecto transformador, diferenciándose de la histórica y reproductora función de adoctrinamiento de las personas, de la restrictiva y arbitraria oferta educativa, orientada a la práctica deportiva propia de las clases acomodadas, más que a la provisión de recursos corporales, emocionales y comprensivos, de carácter democrático y participativo. Produciendo un viraje hacia un proceso paulatino de “desdisciplinización” de la asignatura (Vicente, 2016). Insistiendo en el carácter social, cultural y político de toda relación pedagógica y en la idea de que toda experiencia de aprendizaje conforma un espacio de producción ideológica, con ello, adhiriendo a la no neutralidad de la materia como menester de una pedagogía emancipatoria. Continuando con el autor, en sus argumentos destaca la necesidad de: apertura y diversificación tanto de los contenidos, como de la metodología y los objetivos. Contextualización de las enseñanzas. Democratización del proceso pedagógico y otorgamiento de la palabra y de la voluntad al alumnado sobre sus propios cuerpos.

Sumado a los estudios anteriores, rescatamos la existencia de investigaciones que han conjugado esfuerzos por comprender la influencia de la formación inicial de lxs docentes en la construcción de distintos perfiles de prácticas pedagógicas, el rol que juega la cultura escolar en la constitución de estas, así

como la influencia del reconocimiento social sobre la profesión (Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos, Bracht, y Almeida, 2009; Pich, y Alves, 2010; Faría, Machado y Bracht, 2012; Vargas y González, 2013). En este sentido hemos encontrado mención a lo anterior en palabras de lxs docentes entrevistados.

*“Otra problemática que me ha tocado vivir es la propia institución que hace una especie de bajada de línea y no te permiten trabajar de esta forma, a lo mejor persiguen modelos deportivistas, hegemónicos, con otros intereses y de lo cual uno recibe palos en la rueda constantes, y se complica vivir en esas instituciones, lo peor es que uno vive de esto, necesita trabajar, entonces hay que tolerar todas estas cosas hasta encontrar mejores lugares, es la realidad y pasa. Pero bueno, terminando, creo que lo importante es que uno siga siendo alumno, no deje de aprender, no deje de jugar nunca, no baje los brazos y pueda llevar ese mensaje a todos los lugares que vaya.” (Prof. 5)*

Pareciera que actores de la comunidad educativa tienden a reproducir cierta idea de aquello que se espera del/la docente y la clase de Educación Física en la escuela. Y cómo este imaginario modelo produciría tensiones ante la instalación de prácticas innovadoras con sentido socio – crítico, aunque también sabemos que, además de obstaculizadores, existen experiencias de acompañamiento a dichas prácticas (González y Fensterseifer, 2006). Es interesante también señalar trayendo los aportes de González, Fensterseifer, Ristow y Glitz (2013), lxs cuales logran evidenciar que el reconocimiento social de lxs docentes parece estar más ligado a factores extra clase (mantenimiento del orden en los recreos, colaboración con el comedor, asistencia a clases, etc.) que a aprendizajes específicos de la disciplina, al igual que los conocimientos tematizados (o no) en las clases de Educación Física parecen ser invisibles, o bien, desconsiderados por la mirada de las autoridades de la escuela. Asimismo, en los diferentes antecedentes, se demuestra que el sentido amplio de toda “innovación pedagógica” en Educación Física, conlleva necesariamente la interrupción de algunos aspectos de la tradición establecida históricamente, incluso aquello que no denote sentido "progresista" y/o "crítico". En

este sentido, elaborando y ensayando propuestas reales que permitan transformar las prácticas cotidianas, en el intento de acercar críticamente la cultura corporal de movimiento a las personas. Al respecto Bracht (1996), señala que estas nuevas interpretaciones caracterizadas como el de Educación Física progresista deberán estar basadas en la crítica al conductismo, al deporte rendimiento y a la pedagogía tecnicista, que tradicionalmente la ha determinado.

(...) se habla de educación progresista cuando se prepara al individuo en un ambiente participativo y democrático, para que actúe críticamente, creadoramente, en el proceso de transformación social. Cuando se respeta la autonomía y espontaneidad del alumno y se le invita a cuestionar las normas sociales imperantes, cuando no se acepta la división clasista de los hombres. El deporte riñe con todas estas características (...). (Bolívar, 1986, p. 126)

Siguiendo las circunstancias señaladas, Vargas y González (2013) sostienen que para adscribirse en una renovación de la EF se hace necesaria la organización del conocimiento que compone el marco curricular de la disciplina. Elemento que también es puntualizado por Fensterseifer y Da Silva (2011), los cuales describen varias condiciones para la identificación de una experiencia innovadora. Con relación a la práctica escolar, destacan: propuesta pedagógica articulada con el currículo educacional, desarrollo de contenidos de forma progresiva y con preocupación en la sistematización, participación inclusiva de lxs alumnxs en las clases, la presencia de contenidos variados de la diversidad que compone la cultura corporal, y procesos de evaluación articulados con los objetivos del componente curricular. En dirección a la formación docente destacan el hecho de haber estudiado con fuerte presencia disciplinas con fundamento científico y filosófico humanista, además de los conocimientos técnicos – procedimentales, y su experimentación práctica en proyectos, talleres, etc. A su vez subrayan la importancia de la formación continua con énfasis en la reflexión de las prácticas escolares y en la participación en grupos de estudio en función de discutir las dificultades pedagógicas y compartir experiencias novedosas.

En consideración a estas últimas distinciones uno de lxs docentes señala:

*“Hay poco análisis del alcance que tiene nuestra profesión, más cuando hablamos y si estudiamos nuestra propia evolución en educación física. Desde aquella formación de cuerpos dóciles y el disciplinamiento para la guerra con una lógica militarista hasta los tiempos que corren, la cual debemos desterrar, pero bueno, para poder cambiar el presente hay que revisar el pasado, hay que leer, hay que sentarse a estudiar, y confrontarlo con la propia praxis, con el propio accionar diario y reconocer los errores, saber lo que hice mal hoy y revisarlo para no volver a cometer ese mismo error mañana. Creo que hoy mismo me preocupa cuantas cosas me están faltando como docente. Cuando uno revisa, ve, y estudia y... cuanto me falta para llegar a estas orientaciones didácticas que tiene el diseño. Uno tiene que estar abierto a la crítica y a pensarse como un mejor docente cada día.” (Prof. 1)*

Sumado a estas condiciones, Marques Da Silva, Righi Lang, y González (2014) concluyen en que la implantación de prácticas innovadoras en la EF escolar, está vinculada a la comprensión del/la profesor/a sobre lo que representa la EF, es decir, su función socioeducativa, y la decisión individual en la construcción de una disciplina con intencionalidad en la enseñanza. Asimismo, otras ideas sobre innovación refieren a la presencia o ausencia de conciencia crítica sobre el lugar que ocupa el/la profesor/a y el área, el reconocimiento de la función política de la tarea y, por lo tanto, de la escuela, la reproducción pasiva de lo tradicionalmente instalado o el intento de ruptura de los modos dominantes que circulan en la escuela, la reflexión auténtica sobre los valores educativos, así como la posibilidad de generar conflictos que visibilicen desigualdades sociales (Rozengardt, 2018). Pensamos que posiblemente estas condiciones se constituyan en herramienta fundamental de apoyo al aislamiento y agotamiento profesional de lxs docentes y como motor para el establecimiento y sostenibilidad de prácticas transformadoras, en tanto estas ideas logren empapar los diferentes espacios de formación e

intercambio de experiencias entre lxs profesionales del área y no queden atrapadas en el academicismo muchas veces incomunicado de las prácticas reales.

**PROPOSICIÓN SEGUNDA:** Partir del anterior enfoque, para enseñar a jugar lúdicamente con sentido contra hegemónico

Sirviéndonos del anterior escenario, se vuelve necesario en palabras de Corrales et al. (2010), superar la tendencia instrumentalista, funcionalista, disciplinadora, elitista, ahistórica, acrítica que ha sostenido largamente la Educación Física y dar lugar a un sentido lúdico en las prácticas corporales, lo cual de ninguna forma significa omitir la vertiente biológico saludable. En esta línea sustentamos la idea de que para adscribirse en una práctica pedagógica con sentido socio – crítico en relación al juego y el jugar se vuelve necesario correrse de la mirada del juego como principal recurso metodológico y didáctico en el sentido planteado por López Pastor (2004) y Rivero (2009), para ubicarse desde un modelo que lo conciba como **espacio imaginario, de derecho y socialización cultural** (Pavía, 2009b; Rivero, 2009, 2011; Sarlé, 2011; IPA, 2010, 2013; CDN, 2013; Gómez Smyth, 2015).

Al respecto, Santín (2001) y Kac (2017) refieren a que el juego y lo lúdico son elementos que permiten humanizar a la sociedad ante la investida del sistema económico – social capitalista el cual oprime los procesos de ludización, por ello comprenden que lo lúdico se ubica como contrahegemónico y espacio de resistencia cultural en un mundo que no da lugar, incluida la escuela, a que el jugar desprendido de utilidades, de la competencia, de la rigurosidad formal y burocrática, aparezca y se sostenga en las personas.

El juego es el dispositivo de la especie humana que permite hacer humano al ser humano. El capitalismo, con todas sus formas de avasallamiento y dominación, lo sabe muy bien y por eso captura toda manifestación lúdica que puede capturar. (Kac, 2017, p. 56)

La autora nos invita a reflexionar sobre la función del juego como acto político (micropolítica) y campo de lucha cultural. Propone poder pensar el juego como espacio que interviene en la construcción subjetiva del sujeto y de la comunidad en tanto posibilidad de transformación social a partir de la cooperación como herramienta de resistencia frente a la penetración del capitalismo en todas sus formas, dentro de la dinámica del juego. También intenta desterrar la idea de juego exclusiva de la niñez, opuesto al trabajo y a lo serio. Dado que supondría el pasaje de un sujeto máquina (alienado, seriado, modelado) a un devenir sujeto creativo o máquina con deseos, el cual trabaja dentro de un proceso de subjetivación para sí mismo, en función de un desarrollo social y para resistir a la individualización cultural.

En nuestro estudio logramos evidenciar que el **saber jugar como eje**, vale señalar, de un modo lúdico, en principio se vincula a la investigación realizada por Devita (2014) a partir del análisis de contenido de las obras de Huizinga y Callois, en cuanto atribuye que lo lúdico forma parte de un conjunto de sensaciones percibidas por quienes juegan en el marco de un contexto social que las posibilita. Devita (2014) distingue estas sensaciones en abstracción del espacio y tiempo, sensación de situación ficticia, sensación de libertad, sensación de voluntariedad, sensación de autotelismo, y sensación de gratuidad.

A partir de este anclaje en el saber jugar, desde la mirada docente, se visualiza la intencionalidad pedagógica de otorgar **centralidad a lxs participantes**, es decir, a lxs jugadorxs. Y consigo, a sus intereses, deseos y motivaciones. Esta circunstancia permite a lxs alumnxs ser protagonistas reales de las clases, viéndose dos características inherentes: la **libertad** y **opcionalidad** durante los encuentros, razón por la cual existe la posibilidad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar. Por consiguiente, comprender y llevar adelante una práctica que tematice el juego como un derecho en la edad escolar necesita que, durante el transcurrir de la clase, se generen momentos placenteros entre lxs jugadores, donde quede manifiesto cierta cuota de placer, divertimento y, al mismo tiempo, puedan explorar su motricidad.

**La búsqueda de emociones agradables, la expresión creativa y espontánea del jugar** aparecen como rasgos definitorios del jugar como derecho, en paralelo, al desarrollo de la disponibilidad corporal de lxs jugadorxs. Asimismo, la **gratuidad**, es decir, la no productividad del juego, la **diversión, incertidumbre** y la **posibilidad de emocionarse** que genera el jugar, junto a la **imaginación** e ingenio de lxs jugadores, aparecen como elementos que hacen al *valor autotélico* del propio juego.

A partir de las cualidades anteriores, encontramos que, al posicionarse desde una perspectiva de derechos con respecto al juego, lxs docentes toman al juego y el jugar como eje temático de sus encuentros. Tratase de una situación comunicativa intersubjetiva donde la creación y sostenimiento de las situaciones de juego son controladas por lxs propios jugadores (IPA, 2013). Sus modos particulares de jugar van edificando diferentes formas y sentidos del/los juego/s a partir de su imaginación y creatividad en relación con otrxs, con el entorno y los objetos. De esta manera entendemos el “saber jugar como eje temático” a partir de tres dimensiones:

- Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otrxs.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.
- Jugar lúdicamente.

Es así que **la categoría modo cobra crucial relevancia, especialmente la que asume rasgos lúdicos**. En este punto, a partir de las investigaciones de Pavía (2005, 2006, 2008, 2009a, 2010), Díaz (2010), Nella (2011), Rivero (2011b), Varea (2012), Devita (2014) y Gómez Smyth (2015) aparece un enfoque epistemológico que abre la posibilidad de indagar científicamente al juego (no solo desde la forma), sino, especialmente en los modos de jugar particulares que tienen las personas. Al mismo tiempo, revisando la formación profesional y la práctica docente, para instalar una didáctica que enseñe a jugar desprendido de valores hegemónicos. Es así que los abordajes ulteriores anclados desde lxs jugadorxs, parten por diferenciarse de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la

Educación Física, preocupada por clasificar los juegos de acuerdo a las capacidades motrices y socio afectivas, que podrían desarrollarse al practicarlos o bien, la transferencia y evolución a la multiplicidad de deportes, esto es, poniendo el foco en parámetros observables con respecto a la forma (Pavía, 2010), lógica interna (Parlebas, 2001) o conductas exclusivas del juego (Navarro, 2002).

Como hemos señalado en relación a los datos producidos se evidencia desde esta concepción de juego un **corrimento y huida del sentido utilitario** que podría adjudicarse. Estos docentes no lo admiten como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos extrínsecos a la naturaleza del juego. Contrariamente, colocan la **atención en las conductas de lxs jugadorxs** para identificar diferentes necesidades e intereses relacionados al saber jugar en compañía de otrxs, y en función de la invención y mantenimiento de diferentes situaciones de juego y sentidos por los cuales jugar. A su vez identifican que, en gran medida, **la escuela deposita intereses utilitarios en el juego que obstaculizan jugar como derecho**. Y que esta situación dificulta el desarrollo y tratamiento subjetivo ligado a los modos de jugar que experimentan lxs jugadores. Los resultados permiten identificar la tensión producida entre las formalidades que impone la escuela, así como las prescripciones de contenidos curriculares, y la concepción de juego como derecho. En este sentido, encontramos que esta situación podría ser remediada del siguiente modo: para garantizar el derecho al juego y, paralelamente, cumplir con los requerimientos de la escuela, los docentes elaboran un formato de planificación que no anticipa en su totalidad lo que va acontecer en la clase, sino que las actuaciones docentes y de lxs alumnx (jugadores), junto a los saberes manifiestos en las clases, son recuperados y registrados posteriormente.

En sintonía con el saber jugar como eje, esta concepción incluye el **derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas** (niñxs, adolescentes, adultxs). Es decir, como un objeto y/o patrimonio cultural en el sentido estudiado por Huizinga (2012), que se vuelve legítimo conocer, practicar y recrear. A su vez el contenido juego se asocia a otras formas de movimiento reconocidas en el área de Educación Física en tanto su constitución disciplinar y

que son presentadas muchas veces en las planificaciones como contenido, es decir, como un recorte cultural a ser enseñado. Pensar el juego de este modo remite a la **intencionalidad docente en el sentido que lxs jugadorxs aprendan y compartan variados juegos devenidos de la cultura, los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.** Desde este enfoque, resulta conveniente exponer una serie de organizadores didácticos planteados por Pavía (2018) en relación a la idea de un “Laboratorio de Experimentación Creativa”, el cual asume al juego como contenido principal y como práctica habitual en la formación docente, además, nos permite establecer y facilitar la actuación adulta cuando el juego es concebido como un derecho propio de lxs jugadorxs. El autor propone en un primer momento revisar como docentes el propio capital lúdico a partir de un *cambio en la manera de entender el juego en el contexto del sistema educativo*, “del interés por enseñar contenidos de distintas asignaturas en una clase *“con”* juegos, mudamos al interés por facilitar el acceso a formas y modos diversos en una clase *“de”* juego” (Pavía, 2018, p. 4). Entre las orientaciones para encausar la idea de laboratorio propone: la *disolución en la relación asimétrica entre docente y alumnxs*, dado que las personas involucradas se ven invitadas a experimentar con lo que saben y, a partir de esta invitación, mostrar a otrxs sus resultados. Donde *experimentar/jugar* y *mostrar/enseñar* se amalgaman a partir de gestos, actitudes, reflexiones, búsquedas, etc., por parte de lxs participantes. Allí, el clima de exploración, permite desencadenar aprendizajes que se logran a partir de la *intervención*<sup>21</sup> del/la docente, pero a su vez se posibilitan otros, gracias a la *imitación entre lxs jugadorxs* lo cual constituye un punto de partida en función de nuevas construcciones con sentido propio, que son favorecidas por lo mostrado entre lxs participantes del juego. Siguiendo al autor, estos aprendizajes se vuelven parte de una *construcción – contribución colectiva entre iguales*, que rompe con el individualismo y exitismo propio de una sociedad capitalista, y se pone al servicio de un proyecto social compartido en tiempos, lugares, desafíos, actividades, etc.; fomentando la diversidad de intereses y deseos. Otro de los elementos que otorgan sentido al

---

<sup>21</sup> Regresaremos sobre esta categoría más adelante.

laboratorio es el *ejercicio de la crítica* sobre hechos concretos que van siendo producidos durante el jugar y que permiten asumir y compartir interpretaciones sobre éstos. Además, se propone *trabajar interrogantes* decisivos, que evidencian rupturas en las naturalizaciones que se hacen sobre la enseñanza del juego en la escuela, entre ellas, sobre *qué hay que aprender para jugar de un modo lúdico y sobre qué emociones despierta participar en situaciones de juegos con otrxs*, como sustituto del sentido utilitario generalmente buscado – adjudicado por el eficientísimo didáctico (Pavía, 2018). El *ingenio*, propio de lxs jugadorxs, es colocado como una cualidad de lo lúdico, el cual es necesario para explorar diferentes emociones, que, a falta de recursos, propuestas, ideas, habrá que saber agudizarlo para producir situaciones emocionantes de juego. Como última consideración el autor plantea que, cuando se juega de un modo lúdico en el contexto planteado, *emoción y resultado* se hacen presentes al momento de resolver un desafío o en la misma búsqueda de estrategias para alcanzarlo, incluso cuando este no sea logrado. Permitiendo poner a consideración que “cuando se juega de un modo lúdico, el resultado interesa, pero no importa” (Pavía, 2018, p.8). Y dejando abierta la discusión sobre la importancia que le asignan lxs educadorxs al resultado durante el juego en diferentes ámbitos, o alternativamente, sobre aquello que lo hace interesante para ser jugado, esto es, sobre la disponibilidad a construir propuestas alternativas, contra hegemónicas.

Continuando al interior de esta concepción de derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas en función de la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura, pudiendo ser acomodados a sus posibilidades, y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico, exponemos una serie de contenidos (recorte cultural) que son propuestos como juego:

- Situaciones de juego ligadas con prácticas expresivas y gimnásticas.
- Juegos cooperativos.
- Juegos deportivos.
- Juegos de comunidades originarias.

- Juegos de otras culturas del mundo.
- Juegos tradicionales.
- Juegos populares (Rivero, 2011a).
- Prácticas circenses (acrobacias, malabares, equilibrios, otros).
- Prácticas en el medio natural y acuáticas.
- Prácticas alternativas o emergentes propias de la cultura juvenil.

Con respecto a los juegos deportivos se visualiza un tratamiento pedagógico vinculado a la posibilidad de revisión crítica del modelo competitivo hegemónico solapado a las prácticas deportivas. Consideramos que la competencia, sea comprendida siguiendo a Rivero (2011a, 2014) en cualquiera de sus tres significaciones, desde disputa, enfrentamiento, oposición, pasando por aptitud, idoneidad, capacidad o bien, en referencia al evento social propiamente; puede ser reproducida por cualquier tipo de práctica corporal en relación a la Educación Física como las indicadas anteriormente. Tanto sea concebida como aptitud o habilidad de las personas, como un enfrentamiento entre estas o el mismo evento en el cual se desarrollará, la competencia se vuelve acrítica, antidemocrática, excluyente, cuando se somete a normas y valores del orden capitalista.

Al respecto Fernández Vaz (2015) añade la existencia de diferencias entre deporte y juego. Una primera distinción asociada a la determinación interna o externa de las reglas. Mientras que el deporte tiende a la universalización de las normas y procedimientos, en los juegos se encuentra una deliberación interna de las reglas, es decir, la posibilidad de ser cuestionadas y reelaboradas a partir de las necesidades de lxs propios jugadorxs. Una segunda diferencia conforme al predominio del proceso o el resultado. “Si en el deporte resulta importante la finalidad –el resultado–, en el juego, tal como escribió Kant sobre el arte, se pretende una *finalidad sin fin*” (Fernández Vaz, 2015, p.131), es decir, en el juego prevalece la experiencia compartida en tanto su proceso y no en vistas al resultado material como sí sucede en el deporte. Siguiendo con el autor, una nueva diferencia viene dada por los criterios de justicia e igualdad utilizados. Mientras el deporte opera por comparación objetiva (misma cantidad de jugadores, sexo, edad,

clasificación de las personas por capacidades cognitivas, psicológicas o motoras, etc.) y superación, tanto de una persona u objetos que hacen las veces de obstaculizadores para la obtención de la victoria. El juego, en cambio, relativiza estos dos elementos adaptándolos a los desafíos que lxs mismos protagonistas deseen experimentar.

En sintonía con lo anterior, Libois y Rozengardt (2014), señalan que históricamente a pesar de los diferentes orígenes de los deportes (rituales festivos, pasatiempo y entrenamientos de los sectores dominantes, juegos populares), su raíz lúdica ha sido sometida a la obediencia reglamentaria y regulación institucional, a lo que Fernández Vaz (2015, p. 133) denomina deportivización del juego, “una cierta tendencia en la sociedad contemporánea a adoptar el modelo deportivo para los juegos, incluso para aquellos de raíz popular”, soportando la posibilidad de desnaturalización de los sentidos de la práctica originaria y su respectiva consecuencia histórica, política y cultural. De la cara opuesta y con intenciones de vinculación a las funciones sociales y pedagógicas atribuibles a la Educación Física en la escuela, evidencian la posibilidad de reivindicación de la dimensión lúdica en el mismo deporte, lo cual necesita de un proceso didáctico que una el juego con las prácticas deportivas.

La experiencia del juego deportivo se caracteriza *por estar y sentirse habilitado para “jugar con los deportes”*, es decir, poder aproximarse al mundo de la competitividad motriz, pero manteniendo los márgenes de libertad, creación, búsqueda, espontaneidad, diversión, inutilidad que vuelven tan maravilloso al mundo del juego. (Libois y Rozengardt, 2014, p.44)

En línea con la cita referida, Rivero (2014) define al juego deportivo como aquella práctica social en la cual lxs jugadorxs conforman equipos y elijen democráticamente ajustar sus comportamientos a reglas que se inspiran en un determinado deporte pero que poseen cierta flexibilidad como para permitir que el juego se instale. En este sentido, tomando las orientaciones didácticas de lxs autorxs en referencia a la práctica de los juegos deportivos, invitan a propiciar una

oportunidad para el acceso a un saber cultural que, a pesar de la necesidad de dominio previo de técnicas específicas, estas no deberán llevar impuesto un modelo estereotipado y de rendimiento, evitando la descalificación y exclusión instalada en la cultura deportiva hegemónica, favoreciendo de este modo una experiencia colectiva basada en el respeto, la cooperación, la comprensión y atención a la diversidad de género, origen sociocultural, destreza motora, entre otras. Por estos argumentos el juego deportivo en la Educación Física no puede confundirse con el entrenamiento individual o grupal para la participación en competiciones, ni con la función de detección de talentos deportivos con propósitos de reproducir el modelo de elite. “Los objetivos de la Educación Física se dirigen al conocimiento (...) que componen el deporte como una realidad histórica, social, contradictoria, por medio de la cual el mundo contemporáneo también se expresa” (Fernández Vaz, 2015, p. 135).

Hemos mencionado que la adopción a una práctica pedagógica con sentido socio – crítico en relación al juego y el jugar necesita de un alejamiento de la mirada del juego como medio o recurso, para ubicarse desde un enfoque teórico y metodológico que lo concibe como **espacio imaginario, de derecho y socialización cultural**. Esta situación que en términos conceptuales venimos desarrollando, precisa de aspectos procedimentales al momento de materializarse en las prácticas escolares de Educación Física. En este sentido, no es novedad que lxs docentes inviten a jugar en sus clases, intervengan en un sinnúmero de ocasiones y a partir de las actuaciones del/la docente y las iniciativas singulares de lxs jugadorxs se originen situaciones de juego con sentidos diferentes.

Pavía (2008, 2010), interesado por examinar acerca de cómo el/la docente invita a vivir una experiencia lúdica en sus clases, mediante un acuerdo comunicativo con sus alumnxs, indaga con especial atención en los actos de habla de lxs involucradxs y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción (forma de juego/modo de jugar) y como consecuencia de enunciados identificados como “*transparentes*”, “*paradójicos*” y “*ambiguos*”, la invitación a jugar adquiere sentidos socialmente construidos diferentes. Posteriormente, Gómez Smyth (2015), retoma estas categorías identificando

modalidades particulares de invitar a jugar de modo transparente, es decir, “cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal” (Pavía, 2008, p. 35), y además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación de lxs jugadorxs, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico. En esta dirección, invitar a jugar de un modo transparente puede advertir las siguientes posibilidades:

**Preguntar a lxs jugadorxs sobre el jugar:** las preguntas realizadas en su contenido permiten que el/la jugador/a tenga libertad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué jugar o si lo hará junto a otrxs, es decir, aparece el componente de la opcionalidad en la interrogación. Tratase de pregunta como: ¿qué podemos hacer? ¿sobre qué trata el juego? ¿cómo continuamos jugando? Estas preguntas pueden aparecer previo comienzo del juego o bien durante el acontecer del mismo.

**Permitir desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por otrxs:** a partir de una situación de juego propuesta por unx o varixs jugadorxs, sin haberse iniciado, o bien, durante su desarrollo, y que por diferentes razones estos soliciten asistencia; el/la docente permite mediante una idea o sugerencia el montaje y despliegue de la situación.

**Invitar a compartir una instancia de juego con libertad de elegir jugar o no:** el/la docente a partir de una propuesta pensada por él, invita a protagonizarla. Se comprende que la invitación transparente conlleva la libertad de no ser aceptada por lxs potenciales jugadorxs.

**Invitar a un/a jugador/a o a más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otrxs:** en otra situación el/la docente invita con la finalidad de que, personas que no hayan encontrado modos de construir una situación de juego, puedan incorporarse a uno que viene siendo representado por otrxs compañerxs. Aquí, permiso y confianza, resuenan como facilitadores.

**Invitar a jugar una actividad/práctica corporal que no es reconocida como juego:** el/la docente propone jugar, en principio, una actividad/práctica corporal que no es reconocida social, cultural e históricamente como juego (referimos, desde los formatos: “ejercicios/driles”, hasta otro tipo de práctica

corporal reconocida). Pero que, a expensas de la libertad, impulso creador y emocionalidad de lxs jugadores, asumen atributos lúdicos. Echar mano a la sorpresa, el humor, la actuación, el desafío, colaboran a que esta situación pueda concederse. No se trata de un eficientísimo didáctico de “disfrazar actividades de juego”, sino de percibir, transformar y vivir éstas, como experiencia de verdadero juego.

A expensas de las invitaciones constantes a jugar del/la docente comprendido/a como garantista del derecho al juego, se va configurando una atmósfera que permite ser protagonizada de un modo lúdico por lxs jugadorxs. En relación al recorrido bibliográfico aparecen como resultado cuatro escenarios posibles de juego. El primero de ellos en torno a la categoría SAL (**Secuencia de Actividades Lúdicas**) y sus respectivas fases y momentos que son detalladas por Díaz (2006). El autor diferencia tres fases que se encuentran asociadas: **iniciación**, que incluye el encuentro entre lxs jugadorxs y el/la docente, invitaciones verbales y no verbales a jugar y, paralelamente, actividades preparatorias como ir en la búsqueda de materiales, acondicionar el espacio, etc., de modo la situación de juego vaya configurándose. De inmediato, durante la fase denominada de **apogeo**, que entraña actividades preliminares, donde se proponen ideas y reglas entre lxs protagonistas conforme a un sentido que comienza a comprenderse, probarse y, consecuencia de esta organización procesual, puede que emerja el juego propiamente dicho. Y, finalmente, con respecto a la fase **cierre**, aparece un momento de desleimiento que puede sobrevenir a causa de un conflicto entre lxs jugadorxs o bien porque alguien decidió ir a jugar a otro sector, entre otras posibilidades, lo cual va desvaneciendo el juego construido. Aunque también existe la posibilidad de, llegado el momento, despedirse, saludarse, para dar cuenta que la situación ha finalizado y que esta puede ser reeditada en próximos encuentros.

Las fases y momentos explicitados corresponden a una propuesta denominada Secuencia de Actividades Lúdicas (Díaz, 2006; Pavía, 2010). Más allá de la estructura que la caracteriza, nos interesa distinguir que encuentra vinculación a un enfoque de derechos por permitir que la situación de juego sea iniciada por lxs

mismos jugadorxs, es decir, que producto de sus decisiones puedan ir conformándola, en palabras de Ribero (2011b), montando y sosteniendo lo lúdico.

El segundo escenario, producto de la iniciativa de lxs jugadores, comprende la aparición de una serie de **juegos conocidos culturalmente** que son traídos a partir de la biografía lúdica de lxs mismos, tal vez por haber sido experimentados en clases anteriores de Educación Física o bien, fuera del contexto escolar como el barrio, los clubes, colonia de vacaciones, etc. Allí aparecen un repertorio de juegos simbólicos, tradicionales, expresivos, cooperativos, deportivos, etc., que por haber sido transitados por generaciones anteriores traen, consecuencia de la herencia cultural, una suerte de formato establecido que es reproducido consciente y voluntariamente por lxs jugadorxs, pero la particularidad que interesa, es que estos son protagonizados de un modo lúdico, es decir, sin interés utilitario alguno. En relación a esta situación, como tercer escenario, hace su aparición en las clases de Educación Física el **juego popular** y este es presentado en esencia como social, ya que no puede existir sin un otro que le otorgue sentido a través de un gesto o palabra de común conocimiento (Rivero, 2011a). La diferencia con lo anterior estriba en la posibilidad que tienen lxs jugadorxs de reconocer elementos propios del juego que pueden ser modificados en función de sus deseos, intereses y tensión emotiva que produce la incertidumbre de sentirse jugando. Esta tensión emocional que en palabras de Huizinga (2012) oscila entre el abandono del juego y, en el polo opuesto, el éxtasis que podría despertar, “se sostiene en la posibilidad de creación y regeneración de la comunicación; las reglas están al servicio de las decisiones de los jugadores” (Rivero, 2011a, p.63). El juego popular adquiere cualidades inherentes al contexto específico de su producción y este rasgo hace que un juego, en apariencia externa similar, pueda diferenciarse, por ejemplo, en cómo lo lleva a cabo un grupo de alumnxs con respecto a otros, aunque convivan en la misma escuela y asistan a las clases con el/la mismo/a profesor/a.

Un cuarto escenario atañe a la posibilidad que habilita la invitación transparente a que **lxs jugadorxs exploren y creen voluntariamente, situaciones de juego**. Según varixs investigadorxs (Rivero, 2011b; Varea, 2012; CDN, 2013; Marín, 2013; Devita, 2014; Gómez Smyth, 2015) la iniciación voluntaria y/o

espontánea de ponerse a jugar es una característica particular de lo lúdico. También sabemos que las situaciones de juego iniciadas por lxs jugadorxs van atravesando dos procesos asociados advertidos por Rivero (2011b), el primero ligado al montaje de lo lúdico, donde se va conformando el guion del juego y el sentido por el cual se jugará, y el segundo con relación al sostenimiento de la situación creada. Que lxs jugadorxs sean quienes inicien, estructuren y sostengan, es decir, tanto la forma del juego como del modo de jugarlo, necesita de elementos como la curiosidad por conocer, probar, experimentar, o bien, encontrarse en una situación de aburrimiento que puede producir el inicio y creación de una situación de juego. La función creadora o combinadora, es entendida como

Toda esa actividad del hombre cuyo resultado no es la reproducción de impresiones o acciones que conforman parte de su experiencia, sino la creación de nuevas imágenes o acciones (...) El cerebro no solo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta. (Vigotsky, 2003, p.13)

Esta función creadora que puede visualizarse en las situaciones de juego espontáneo a partir de los saberes previos de lxs jugadorxs necesita, como hemos mencionado, de curiosidad y/o deseos de salir del aburrimiento para dar paso a una suerte de *experimentación creativa* (Pavía, 2018), donde pueda darse “permiso para probar nuevas propuestas, con la confianza de saber que se trata de un “dale que” calculado y protegido, sólo regulado por un ejercicio de conciencia crítica sobre los nuevos caminos” (p.3). Cuando se habilita la exploración, el descubrimiento, la libertad de probar por parte de quienes juegan; el escenario de la clase va perdiendo la estética tradicional relacionada con el “orden”, la visualización de una sola situación de juego, el control de los movimientos y roles de parte de lxs protagonistas, así como el uso racional de los materiales y el espacio. Contrariamente, la idea de *Laboratorio de Juego* en sintonía con el concepto de *situaciones lúdicas* (Gómez Smyth, 2015), se vinculan más a lo que sucede en los

recreos escolares, parques o plazas públicas, que en las propias clases de Educación Física. Es decir, al despliegue de variadas situaciones de juego individuales o con otrxs, la apreciación de un cierto caos que en sí mismo es percibido por lxs jugadorxs como ordenado, la libertad de estos en cuanto sus acciones y toma de decisiones que permiten saltar de un juego a otro, y el uso deliberado del tiempo, los elementos y el propio espacio de juego. Todo ello conforma características que emergen cuando las constantes invitaciones transparentes convocan a lxs jugadorxs a explorar y crear propias situaciones de juego que, generalmente, se alejan de lo culturalmente conocido y lo instalado por la didáctica tradicional de las prácticas lúdicas en la formación docente en juego.

A partir de la gestación de los distintos escenarios de juego, promovidos por las acciones de lxs jugadorxs y el acompañamiento del/la docente, van constituyéndose diferentes sentidos por los cuales jugar. Si nos posicionamos desde “la perspectiva de los jugadores, jugar implica creación de sentido (...) Se dice estar jugando cuando se asume el desafío de construir un nuevo sentido a las acciones que, por alejarse de la vida corriente, sorprenden, divierten, gustan, entretienen” (Rivero, 2016, p. 50-51). El sentido, en tanto la dirección que toma el juego, se encuentra relacionado a la lógica interna del juego, pero fundamentalmente contempla las motivaciones e intereses de lxs jugadorxs, claro que allí se atraviesan las intervenciones que también podría ofrecer el/la docente de las cuales referiremos más adelante. El sentido hegemónico que comúnmente solemos ver en las clases de EF es el competitivo, el cual muchas veces obstaculiza la aparición del jugar de un modo lúdico, razón suficiente para considerar la enseñanza del jugar propiciando otros sentidos como una demanda que exige respuestas desde nuestra área.

Tomando los aportes de Corbera (2013), quien en su estudio recoge 125 juegos populares y tradicionales, ensayado ocho categorías en respuesta al sentido o razón de ser de esos juegos, es decir: “¿de qué se trata?, ¿qué tenemos que hacer?, ¿cuál es el objetivo?, demostrando de esta manera el gusto por la incertidumbre que el juego invita” (p. 5). El sentido, en tanto uno de los rasgos variables de la “forma” del juego, es comprendido como orientación en una

dirección, su razón de ser, e incluiría el guión o trama alrededor del cual se organizan las acciones de lxs jugadorxs (Pavía, 2011). Atento a la flexibilidad de las diferentes categorías elaboradas, se considera que cada juego puede tener, según el momento, el grupo y la experiencia de los jugadores un sentido u otro. Asimismo, puede haber sentidos que predominen y sentidos que sean inherentes en un momento del juego. Es decir, dada la incertidumbre del juego el autor señala la imposibilidad de catalogar de manera absoluta cada uno de los juegos estudiados, sino que por el contrario es menester conocer a lxs jugadorxs para entender el sentido que le imprimen al juego.

En el siglo anterior, ya Caillois (1986) habría propuesto en los años 60´ una división a partir de cuatro actitudes de lxs jugadorxs (que denomina como impulsos primarios serios) y que se corresponderían con cuatro tipos de juego, según el nivel de complejización del juego a cuyos polos denominará *paidia* y *ludus*. El primero entendido como de menor organización y espontaneidad, “de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada” (Caillois, 1986, p. 41). En el segundo extremo opuesto, presentado como de mayor complejización, “esa exuberancia traviesa y espontánea casi es absorbida o, en todo caso, disciplinada por una tendencia complementaria” (p. 41); no obstante, si bien a medida que decrece *paidia* se acrecienta *ludus*, el autor resalta que en ambos persiste la carencia de todo interés material y de utilidad. La problemática surge allí donde despiertan las convenciones arbitrarias, como agregado cultural irreflexivo, y comienzan a discriminarse las cuatro orientaciones (desde nuestra perspectiva de análisis llamaremos sentidos) a partir del predominio del papel de la competencia (Agon), azar (Alea), simulacro (Mimicry), o vértigo (Ilinix), es entonces, cuando *ludus* es asociado a la idea de falso juego en palabras de Huizinga (2012).

A partir de los aportes anteriores, las orientaciones o direcciones que puedan tomar los juegos, en un vínculo dialéctico entre los rasgos particulares del juego, las emociones y conductas de lxs jugadorxs, ambos influenciados por las actuaciones docentes y el contexto socio – cultural e institucional dentro del cual se desarrolla, se desprenden los siguientes sentidos:

**Encontrarse y compartir con otros como fuente de emoción:** la clase, como el sitio que permite el encuentro con otras personas y, a partir de allí, poder generar y compartir una situación en compañía de alguien con quien me agrada hacerlo, es razón suficiente para ponerse a jugar. En este encuentro de juego, coexiste una *preocupación por el cuidado y respeto de lxs otrxs* y por propiciar situaciones de juego alejadas de individualismos.

**Competir en búsqueda de un resultado, pero donde éste no es prioridad, se encuentra presente pero no interesa, en su lugar la emoción pasa por oponerse:** se identifica que el sentido construido y naturalizado en las clases de Educación Física es el competitivo. Razón que lleva a lxs docentes a revisar permanentemente los valores ligados a la competencia como la exclusión, marginalidad o discriminación. En su lugar, *la tarea del docente busca otorgarle un sentido contra hegemónico a la competencia en oposición a la visión capitalista*, en la dirección que hemos referido oportunamente en el caso de los juegos deportivos.

**Representar, actuar, imitar, disfrazarse:** supone la búsqueda de emociones en la entrada a un mundo ficticio, ilusorio, pero al mismo tiempo real. Se juega a simular una situación o personaje que es artificial que requiere de la imaginación de lxs jugadorxs.

**Probar, desafiarse, explorar posibilidades (sensación de poder hacer y superarse):** aquí la emoción invita a la posibilidad de probar y explorar una situación de juego particular que puede o no demandar movimientos y consigo, la posibilidad de superación individual, poniendo a prueba las capacidades personales, buscando aprender y divertirse más.

**Construir, desarmar:** diferenciamos que esta dirección no atañe sólo a la construcción de las reglas del juego, mayor aún, creemos que la configuración de la forma y el modo de jugar por parte de quienes juegan atraviesa todos los sentidos. Aquí nos referimos a *la emoción que despierta jugar a construir/desarmar a partir de objetos materiales diversos en sus múltiples formas y posibilidades*.

**Vértigo:** supone la pérdida momentánea en la estabilidad de la percepción de el/la jugador/a, creando un estado de inseguridad y/o riesgo en relación al espacio, tiempo u objetos. A la vez que permite generar cierta sensación de placer

en su experimentación. Se observa en situaciones de juego como subirse a un árbol, colgarse de una soga o tela, lanzarse por un tobogán, etc., que pueden generar la sensación de vértigo en los participantes en el sentido de saberse jugando en una realidad que, a pesar del estremecimiento ante posibles riesgos, se fecunda una emoción agradable.

**Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar:** la emoción de estos juegos viene pegada a la tensión agradable que genera huir de un/a perseguidor/a, pudiendo o no existir refugios transitorios, o bien, desde distinto rol, perseguir y poder atrapar a otrxs jugadorxs.

**Buscar, descubrir, ocultar(se):** el hecho de esconderse (el/la jugador/a) o esconder objetos para que alguien más deba buscar, coloca en una situación de tensión y agudización de diferentes sentidos, dado el distanciamiento generado entre las partes involucradas, que hacen de estos juegos una oportunidad particular de emocionarse.

**Ayudar, cooperar:** situarse con otrx/s a jugar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común o simplemente ayudar a que otrx lo alcance, pudiendo existir o no jugadores en situación de oposición, proporciona un disfrute compartido en la misma consecución.

**Luchar, protegerse:** jugar a hacer como si pelearan con o sin elementos, pero sabiéndose protegidos ya que la situación es ilusoria, aunque real, parece ser un sentido generado por lxs jugadores. Aquí el cuidado del propio cuerpo y el de lxs compañerxs de juego toma una presencia central en la situación.

**Azar:** si bien no hemos encontrado mención a esta orientación, sostenemos que en las clases podrían aparecer juegos basados en una decisión que no depende estrictamente del/la jugador/a ni de la influencia del adversario, sino del destino, para alcanzar un objetivo. Aunque existen ciertos juegos de cartas, con dados (entre otros), que combinan la competencia y el azar, es decir, la combinación entre la suerte y habilidad del/la jugador/a, o por caso, todo encuentro como resultado de la competencia puede ser objeto de apuestas, como las carreras, u otro juego que pueda desarrollarse en las clases.

Hemos mencionado que las constantes invitaciones o enunciados transparentes permiten la aparición de diferentes sentidos que caracterizan a las situaciones de juego. Pero además de las invitaciones a jugar, creemos necesario problematizar sobre las intervenciones pedagógicas dado que materializan el momento dónde el/la docente, a partir de su posición ideológica como garantizador del derecho al juego, interviene de formas distintas en un sinnúmero de situaciones durante la clase para enseñar a jugar de un modo lúdico. “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, 2011b, p. 10). La autora sostiene que, comúnmente, en EF se emplea 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 falsos juegos, o “juegos – no juego” (Rivero, 2010, p. 76). A su vez, enuncia en sus conjeturas que al momento de proponer o dar espacio a genuinas experiencias lúdicas, el/la profesor/a insertado en un mar de incertidumbre, ofrecería escuetos argumentos para justificar su intervención y legitimar su función profesional durante el tiempo de clases. Frente a este problema real, que presentan los/as docentes al momento de reparar en justificados argumentos ante las formalidades que imponen las instituciones educativas y donde el jugar por jugar pareciera poseer mala reputación, resulta de utilidad exteriorizar y problematizarse sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar de un modo lúdico, las cuales podrían oficial de herramientas para orientar la actuación docente y, paralelamente, garantizar el derecho al juego. En principio el concepto intervención

(...) proviene del término latino “intervenio”, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión. (Nella, 2010, p. 128)

Siguiendo con el autor la intervención “es una acción que contiene o impulsa, incita o dificulta, canaliza o desvía, dándole una forma y determinando una dirección” (Nella, 2011, p. 69), la cual puede franquear a otrxs sujetos produciéndose la interiorización de normas, valores y comportamientos. Por lo tanto, intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, moral, ético y filosófico, que sirve para enseñar a comportarse, sensibilizarse, dar prioridad o no a un hecho, reconocer normas, entre otras, interpelando la identidad individual y colectiva de otros.

Los avances teóricos de Navarro (2002) parten por señalar que el término estrategia se encuentra ligado a la idea de organización general. Intentando esclarecer la discusión terminológica denomina estrategias de enseñanza a “una orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de los modelos de evaluación, de la forma de presentación de las tareas, de la organización de las actividades y del carácter de las actividades que se evalúan” (Navarro, 2002, p. 248). Siguiendo esta definición distingue tres tipos de estrategias de enseñanza en relación a la didáctica del juego motor. En este punto, sin intentar exhaustividad, nos diferenciamos de la anterior perspectiva didáctica por ocuparse metodológicamente en gran medida de un análisis praxiológico del juego, es decir, de la forma de la actividad en clave paviana. Y nuestro interés de estudio, se orienta desde la perspectiva de lxs jugadorxs, es decir, del modo de jugar que despliegan las personas. Además, consideramos que la categoría juego motor, aunque quizás sea la predominante en el campo disciplinar de la EF, resulta una limitación cuando habilitamos el jugar espontáneo, libre, desde una mirada de derechos; dado que allí se manifiestan otras formas y sentidos del juego más allá del estrictamente motriz. No obstante, encontramos puntos de interés en la clasificación de Navarro (2002) con relación a las estrategias de enseñanza, señálese:

- Instructiva: “(...) todos aquellos modelos que parten del profesor como persona responsable de fijar los criterios de todos los niveles de la acción educativa y aquellos procedimientos orientados para el aprendizaje” (p. 250).

- Participativa: “(...) cuando el profesor toma decisiones que favorecen que el alumnado aumente la calidad de sus comunicaciones y la frecuencia de éstas, de manera que se promueva la intervención del alumnado en su enseñanza” (p. 250).
- Emancipativa: “(...) permite la participación en los juegos con un grado de libertad progresiva, interviniendo los alumnos en la toma de decisiones sobre el mismo desarrollo del juego (...)” (p. 252).

Estamos de acuerdo con el autor al considerar que la estrategia instructiva no se corresponde con el desarrollo del juego y la aparición del modo lúdico, sí en cuanto más asociada a propuestas relacionadas con tareas del tipo definidas. Ahora, las estrategias participativa y emancipativa, por permitir mayores grados de participación, libertad de acciones y acercarse a los deseos e intereses de lxs protagonistas, encuentran puntos de contacto con el jugar desde lxs jugadorxs y con la aparición de enunciados transparentes e intervenciones para el desarrollo de un modo de jugar lúdico (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2015).

A continuación, se presenta una categorización de intervenciones en el jugar a la luz de discursos pronunciados por docentes ubicados desde la perspectiva que venimos desarrollando. Este particular enfoque, además de romper la tradición didáctica con relación al juego desde una óptica utilitaria, se vincula y requiere de la entrada en terrenos de prácticas pedagógicas progresistas con sentido socio – crítico (Faría, B de Almeida, Bracht, Machado da Silva, Aguiar Moraes, Almeida y De Almeida, 2010; Fensterseifer y Da Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Marques Da Silva, Righi Lang y González, 2014 y Rozengardt, 2018).

**Facilitadora:** hallamos que el/la docente prepara y provee de espacios, materiales, y también ofrece sugerencias y ayudas a lxs jugadorxs para que desplieguen sus modos de jugar.

**Esta intervención asume las siguientes sub-dimensiones y definiciones operacionales:**

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

**2.** Posibilita a lxs jugadorxs disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.

En otra situación las acciones del docente se orientan a acomodar los materiales didácticos en relación a los intereses de lxs jugadores, en función de sostener la instancia de juego.

**3.** Colabora con lxs jugadorxs para que la situación de juego pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros.

**4.** Interroga a lxs jugadorxs, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.

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

**5.1.** Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un/a jugador/a, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.

**5.2.** Sugiere opciones de juego a lxs jugadorxs, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego: el/la docente, ante una iniciativa de juego, *concede nuevas ideas* a lxs jugadorxs que les permitan ampliar las posibilidades de jugar en relación al espacio, estrategias para seguir jugando, o sobre el uso de materiales didácticos. En otro caso apoya y anima una iniciativa de juego premeditada por un/a jugador/a o grupo durante la clase.

**5.3.** Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un/a jugador/a o grupo.

**5.4.** Expone una indicación técnica corporal que les permite a lxs jugadorxs jugar.

**5.5.** Orienta a lxs jugadorxs de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear nuevas.

**5.6.** Colabora en los intercambios intersubjetivos para que lxs jugadorxs puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

**Observación comunicativa:** implica un distanciamiento de la situación de juego. Aunque este necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de la clase, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad, en caso de ser requerido.

**Delegativa:** este tipo de actuación habilitaría el espacio y/o posibilidad de que un/a alumno/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, la situación de juego diseñada a terceros. El/la docente permite el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros/as jugadores y jugadoras, dado que reconoce en ellos/as su intencionalidad lúdica.

**Jugador/a experto/a:** aquí el/la docente participa como un jugador/a más en la situación de juego. Posicionado desde una intencionalidad lúdica, tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, valorar y dejar ser protagonistas a otrxs. Encontramos que esta actuación puede asumir tres direcciones:

- **Elaboración propia de situaciones de juego, invitando a jugar** y donde puedan incorporarse otros/as jugadores/as.

- **Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros/as jugadores**, solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar.

- **Una tercera dirección repara en la posibilidad de invitar (o aceptar invitaciones) a desarrollar juegos tradicionales o formas de juegos conocidas,** donde lxs jugadorxs tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos.

**Fundamentadora:** 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:

- Exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego.

- Comunicando principios en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

**Reflexiva:** se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los/as jugadores/as. Suelen utilizarse preguntas de índole reflexivas, generando el diálogo y la auto-observación de las acciones en relación a los modos de jugar con otrxs.

**Deliberativa:** se habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad entre los/as participantes.

**Enunciadora:** en esta intervención el/la docente expone reglas y/o sentidos que orientan jugar. En ciertas situaciones, expone algún aspecto normativo (modifica, actualiza o bien presenta una nueva regla) que permita la continuidad del juego. Señalamos que lo enunciador no es siempre en términos normativos sino como proposición para jugar lúdicamente, sin discriminación, injusticias, cuidando de sí y de sus compañerxs, etc. Lxs docentes incorporan normas y reglas con un sentido ideológico democrático, en términos de buscar y expresar alternativas a las normas dominantes o de sentido común.

**Exhortativa:** el/la docente solicita u ordena jugar de un modo lúdico y/o acondicionar de manera segura los materiales y lugar de juego.

En ocasiones, las orientaciones son directas hacia lxs jugadorxs en función de que adecuen sus acciones a los pedidos realizados por el/la docente, de modo el jugar pueda tener continuidad. En otros casos la solicitud se dirige a que lxs jugadorxs aseguren los espacios de juego y uso de materiales para evitar algún riesgo mientras juegan.

**Confirmativa:** el/la docente busca confirmar, 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 otrxs.

**Ejemplarizante:** se exponen casos en relación a los modos de jugar de algún jugador/a, o sobre el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego, para que lxs demás jugadorxs imiten o adecuen su comportamiento al modelo propuesto.

Lxs docentes expresan recurrir a ejemplos (episodios vividos en clases anteriores, situaciones externas a la clase de la vida cotidiana o que circulan en medios de comunicación) que sirven de dispositivo pedagógico para resolver una situación problemática durante la clase que obstaculiza el jugar, o bien, con el objetivo de experimentar situaciones nuevas, enriquecer lo que viene siendo y/o enseñar a disfrutar el jugar con otrxs.

**Sancionadora:** hemos identificado el uso de diferentes sanciones por parte de lxs docentes críticxs, pero en ninguno de los casos se imponen castigos derivados de un modo de jugar no lúdico y que impida a lxs jugadores continuar jugando. En su lugar aparece la *censura verbal* sobre la manera de jugar de uno/a o varixs jugadorxs, junto con pedidos y explicaciones de parte del docente a fin de reencausar las acciones y recomponer los acuerdos de juego: **a)** explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto los acuerdos de juego, **b)** para que comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otrxs, **c)** 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, **d)** pedido de evitación de nuevas transgresiones, **e)** persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

**En otras situaciones la censura verbal del acto es acompañada de la exhortación.** Es decir, solicitando a lxs jugadorxs en el mismo momento que realicen acciones adecuadas a las normas y/o reparatorios del daño realizado, para restaurar los acuerdos de juego, dado su modo no lúdico de jugar con otrxs. **De manera alternativa también puede ser acompañada de un fundamento y/o reflexión** de parte del/la docente, encaminando la toma de conciencia y auto observación de lxs jugadores en aspectos vinculados con su *manera no lúdica de jugar* y sobre las *necesidades de seguridad* en función de restituir la situación de juego que venía desarrollándose.

Si bien no hemos encontrado nuevas categorías en relación a los antecedentes de base en cuanto los tipos de intervenciones docentes (Pizzano y Gómez, 2003; Gómez, 2010; Gómez Smyth, 2015), si hemos podido incorporar nuevos indicadores a la teoría existente a la luz de los discursos de profesorxs de Educación Física que ejercen su tarea docente desde un posicionamiento socio – crítico con vistas a la revisión y transformación de las prácticas escolares.

Retornando el propósito general que orientó la investigación: **la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente.** Los hallazgos permiten inferir que los/as docentes innovadores/progresistas con atributos socio – críticos alineados a una concepción pedagógico – didáctica que comprende el juego como un derecho inherente a las personas, habilitarían en los encuentros de Educación Física, por medio de invitaciones a jugar transparentes, la oportunidad para conocer la cultura de juego sobre lo construido socio-históricamente, la posibilidad de experimentación creativa de nuevos juegos junto a otrxs, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios de ser incorporados como jugadorxs para montar, sostener y combinar formas de juegos y sentidos posibles de jugar; donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. En este sentido, esta concepción que se distancia con respecto a tomar el juego como recurso, se ve favorecida, además de las invitaciones a jugar, por el despliegue de constantes y múltiples actuaciones docentes que garantizan el jugar espontáneo, en tanto; libertad, imaginación, opcionalidad y posibilidad de sentir/compartir emociones agradables, por parte de las jugadoras y los jugadores.

## **CAPÍTULO 7: Conclusiones: contribuciones del estudio. Obstáculos y futuras líneas de investigación.**

Construiremos el apartado referido a las conclusiones en una estructura de dos partes. En un primer momento realizaremos un análisis a la luz de los objetivos específicos del estudio, permitiendo dar respuesta al problema de investigación científica, orientado a conocer ciertas características de docentes que sostienen y llevan a cabo propuestas pedagógicas desde una posición ideológica innovadora/progresista con rasgos críticos, en nuestro caso, focalizando sobre: la concepción y sentidos adjudicados al juego y enunciados (invitaciones a jugar) e intervenciones en el jugar.

Seguidamente nos dedicaremos a presentar los obstáculos teóricos y metodológicos encontrados durante el proceso de investigación, finalizando con una serie de ideas generadoras que permitan estudios ulteriores en la temática.

### **7.1. Conclusiones en respuesta a los objetivos de la investigación**

#### **❖ Caracterizar la concepción de juego como estrategia metodológica.**

En relación a los datos producidos a partir de las doce entrevistas realizadas, lxs docentes críticos no conciben el juego como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos extrínsecos a su naturaleza. Es decir, se evidencia un corrimiento y huida del sentido utilitario que podría adjudicarse. En su lugar, colocan la atención en las conductas de lxs jugadorxs para identificar diferentes necesidades e intereses relacionados al saber jugar en compañía de otrxs, y en función de la invención y mantenimiento de diferentes situaciones de juego y sentidos por los cuales jugar.

Lxs docentes identifican que, en gran parte, **la escuela (cultura escolar) deposita intereses utilitarios en el juego que obstaculizan jugar como derecho.** Y que esta situación dificulta el desarrollo y tratamiento subjetivo ligado a

los modos de jugar que experimentan lxs jugadores. En este sentido, la tensión producida entre las formalidades de la enseñanza que impone la escuela, incluyendo la prescripción de contenidos curriculares y la concepción de juego que sustentan lxs docentes críticos, es remediada del siguiente modo: para garantizar el derecho al juego y, paralelamente, cumplir con los requerimientos de la escuela, los docentes elaboran un formato de planificación que no anticipa en su totalidad lo que va a acontecer en la clase, sino que las actuaciones docentes y de lxs alumnxs (jugadorxs), junto a los saberes manifiestos en las clases, son recuperados y registrados posteriormente.

#### ❖ **Caracterizar la concepción de juego como derecho.**

Se pudo demostrar que, para adscribirse en una práctica pedagógica con sentido socio – crítico en relación al juego y el jugar, se vuelve necesario correrse de la mirada del juego como principal recurso metodológico y didáctico en el sentido planteado por López Pastor (2004) y Rivero (2009), para ubicarse desde un modelo que lo conciba como **espacio imaginario, de derecho y socialización cultural** (Pavía, 2009b; Rivero, 2009, 2011; Sarlé, 2011; IPA, 2010, 2013; CDN, 2013). Creemos que lo lúdico se ubica como contrahegemónico y espacio de resistencia cultural en un mundo que no da lugar, incluida la escuela, a que el jugar desprendido de utilidades, de la competencia, de la rigurosidad formal y burocrática, aparezca y se sostenga en las personas.

A partir de este anclaje, el saber jugar se constituye en un eje en sí mismo. Desde la mirada docente, se visualiza la intencionalidad pedagógica de otorgar **centralidad a lxs participantes**, es decir, a lxs jugadorxs. Y consigo, a sus intereses, deseos y motivaciones. Esta circunstancia permite a lxs alumnxs ser protagonistas reales de las clases, viéndose dos características inherentes: la **libertad** y **opcionalidad** durante los encuentros, razón por la cual existe la posibilidad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar. Por consiguiente, comprender y llevar adelante una práctica que tematice el juego como un derecho en la edad

escolar necesita que, durante el transcurrir de la clase, se generen momentos placenteros entre lxs jugadores, donde quede manifiesto cierta cuota de placer, divertimento y, al mismo tiempo, puedan explorar su motricidad.

**La búsqueda de emociones agradables, la expresión creativa y espontánea del jugar** aparecen como rasgos definitorios del jugar como derecho, en paralelo, al desarrollo de la disponibilidad corporal de lxs jugadorxs. Asimismo, la **gratuidad**, es decir, la no productividad del juego, la **diversión, incertidumbre** y la **posibilidad de emocionarse** que genera el jugar, junto a la **imaginación** e **ingenio** de lxs jugadores, aparecen como elementos que hacen al *valor autotélico* del propio juego.

A partir de las cualidades anteriores, encontramos que, al posicionarse desde una perspectiva de derechos con respecto al juego, lxs docentes toman al juego y el jugar (saber jugar) como **eje temático** de sus encuentros. Tratase de una situación comunicativa intersubjetiva donde la creación y sostenimiento de las situaciones de juego son controladas por lxs propios jugadores (IPA, 2013). Sus modos particulares de jugar van edificando diferentes formas y sentidos del/los juego/s a partir de su imaginación y creatividad en relación con otrxs, con el entorno y los objetos. Es así que la categoría *modo* cobra crucial relevancia, especialmente la que asume rasgos lúdicos. La cual posibilita observar el juego (no solo desde su forma), sino, desde la intencionalidad particular de jugar que tienen las personas.

Entendemos el “saber jugar como eje temático” a partir de tres dimensiones:

- Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otrxs.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.
- Jugar lúdicamente.

En sintonía con el saber jugar como eje, esta concepción incluye el **derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas** (niñxs, adolescentes, adultxs). Es decir, como un objeto y/o patrimonio cultural en el sentido estudiado por Huizinga (2012), que se vuelve legítimo conocer, practicar y recrear. A su vez el contenido juego se asocia a otras formas de movimiento

reconocidas en el área de Educación Física en tanto su constitución disciplinar y que son presentadas muchas veces en las planificaciones como contenido, es decir, como un recorte cultural a ser enseñado. Pensar el juego de este modo remite a la **intencionalidad docente en el sentido que lxs jugadorxs aprendan y compartan variados juegos devenidos de la cultura, los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico**. Este enfoque supone un viraje en el sentido planteado por Pavía (2018), a partir de un cambio en la manera de entender el juego en el contexto del sistema educativo, del interés por enseñar contenidos en una clase “con” juegos, al interés por facilitar el acceso a formas y modos diversos en una clase “de” juego.

Continuando al interior de esta concepción de derecho al acceso experiencial por parte de las personas sobre la vivencia y socialización de variados juegos devenidos de la cultura, pudiendo ser recreados a sus posibilidades, y sobre la comprensión de aquello que se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico, exponemos una serie de contenidos (recorte cultural) que son propuestos como juego:

- Situaciones de juego ligadas con prácticas expresivas y gimnásticas.
- Juegos cooperativos.
- Juegos deportivos.
- Juegos de comunidades originarias.
- Juegos tradicionales.
- Juegos populares (Rivero, 2011a).
- Prácticas circenses.
- Prácticas en el medio natural y acuáticas.
- Prácticas alternativas o emergentes propias de la cultura juvenil.

Con intenciones de vinculación a las funciones sociales y pedagógicas atribuibles a la Educación Física en la escuela, se evidencia la posibilidad de reivindicación de la dimensión lúdica, lo cual necesita de un proceso didáctico que una el juego con las manifestaciones o prácticas corporales nombradas. Esto es conservando rasgos de libertad, espontaneidad, búsqueda de emociones agradables, creación, diversión, inutilidad, durante su vivencia.

Hemos mencionado que la adopción a una práctica pedagógica con sentido socio – crítico en relación al juego y el jugar necesita de un alejamiento de la mirada del juego como medio o recurso, para ubicarse desde un enfoque teórico y metodológico que lo concibe como **espacio imaginario, de derecho y socialización cultural**. Esta situación que en términos conceptuales venimos desarrollando, precisa de aspectos procedimentales al momento de materializarse en las prácticas escolares de Educación Física. En este sentido, no es novedad que lxs docentes inviten a jugar en sus clases, intervengan en un sinnúmero de ocasiones y a partir de las actuaciones del/la docente y las iniciativas singulares de lxs jugadorxs se originen situaciones de juego con sentidos diferentes.

#### ❖ **Diferenciar y caracterizar los tipos de enunciados para generar instancias de juego.**

Los tipos de enunciados (invitaciones) para generar instancias de juego, distíngase: *ambiguo*, *paradójico* y *transparente*, han sido motivo de indagación en el hacer pedagógico de lxs docentes de Educación Física entrevistadxs.

Encontramos que el posicionamiento ideológico crítico en el plano socio – educativo, en correlación con la manera de concebir al juego como un derecho inherente a las personas, conlleva a propiciar enunciados del tipo “*transparentes*”. Siendo entendidos como el convite realizado por el/la docente, orientado a la participación en una actividad social, histórica y cultural, que se reconoce conscientemente como juego, y donde allí podrá participarse de un modo lúdico. Aunque se advierte sobre la posibilidad de invitar a jugar una actividad o algún tipo de práctica corporal que a priori no posee en su forma características de juego.

Asimismo, encontramos que la invitación a jugar no es una acción ligada únicamente a los primeros instantes de encuentro con lxs alumnxs durante el comienzo de la clase, sino que además la invitación a jugar necesita ser reeditada en diferentes momentos durante el desarrollo del juego.

Invitar a jugar de manera transparente puede advertir las siguientes posibilidades:

**Preguntando a lxs jugadorxs sobre el jugar:** las preguntas realizadas en su contenido permiten que el/la jugador/a tenga libertad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué jugar o si lo hará junto a otrxs, es decir, aparece el componente de la opcionalidad en la interrogación. Tratase de pregunta como: ¿qué podemos hacer? ¿sobre qué trata el juego? ¿cómo continuamos jugando? Estas preguntas pueden aparecer previo comienzo del juego o bien durante el acontecer del mismo.

**Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por otrxs:** a partir de una situación de juego propuesta por unx o varixs jugadorxs, sin haberse iniciado, o bien, durante su desarrollo, y que por diferentes razones estos soliciten asistencia; el/la docente permite mediante una idea o sugerencia el montaje y despliegue de la situación.

**Invitando a compartir una instancia de juego con libertad de elegir jugar o no:** el/la docente a partir de una propuesta pensada por él/ella, invita a protagonizarla. Se comprende que la invitación transparente conlleva la libertad de no ser aceptada por lxs potenciales jugadorxs.

**Invitando a un/a jugador/a o a más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otrxs:** en otra situación el/la docente invita con la finalidad de que, personas que no hayan encontrado modos de construir una situación de juego, puedan incorporarse a uno que viene siendo representado por otrxs compañerxs. Aquí, permiso y confianza, resuenan como facilitadores.

**Invitando a jugar una actividad/práctica corporal que no es reconocida como juego:** el/la docente propone jugar, en principio, una actividad/práctica corporal que no es reconocida social, cultural e históricamente como juego (referimos, desde los formatos: “ejercicios/driles”, hasta otro tipo de práctica corporal reconocida). Pero que, a expensas de la libertad, impulso creador y emocionalidad de lxs jugadores, asumen atributos lúdicos. Echar mano a la sorpresa, el humor, la actuación, el desafío, colaboran a que esta situación pueda concederse. No se trata de un eficientísimo didáctico de “disfrazar actividades de juego”, sino de percibir, transformar y vivir éstas, como experiencia de verdadero juego.

A costas de las invitaciones transparentes a jugar del/la docente comprendido/a como garantista del derecho al juego, se va configurando una atmósfera que abre paso al juego y permite ser protagonizada de un modo lúdico por lxs jugadorxs.

Cuando se habilita la exploración, el descubrimiento, la libertad de probar y ensayar acciones con otrxs, el escenario de la clase va perdiendo la estética tradicional relacionada con el orden, la visualización de una sola situación de juego, el control de los movimientos y roles de parte de lxs protagonistas, así como el uso racional de los materiales y el espacio. Contrariamente, aparecen situaciones de juego que se vinculan más a lo que sucede en los recreos escolares, parques o plazas públicas, que en las propias clases de Educación Física. Es decir, al despliegue de variados juegos individuales o con otrxs, la apreciación de un cierto caos que en sí mismo es percibido por lxs jugadorxs como ordenado, la libertad de estos en cuanto sus acciones y toma de decisiones que permiten saltar de un juego a otro, y el uso deliberado del tiempo, los elementos y el propio espacio de juego. Todo ello conforma características que emergen cuando las constantes invitaciones transparentes convocan a lxs jugadorxs a explorar y crear propias situaciones de juego que generalmente se alejan de lo culturalmente conocido y lo instalado por la didáctica tradicional de las prácticas lúdicas en la formación docente.

❖ **Describir los diferentes sentidos de direccionalidad que le confieren lxs docentes al juego y el jugar como binomio.**

A partir de la gestación de los distintos escenarios de juego, edificados por las acciones de lxs jugadorxs y las invitaciones del/la docente, van constituyéndose diferentes sentidos por los cuales jugar. El sentido, en tanto dirección u orientación, se encuentra relacionado a la estructura interna o forma inherente al juego, e incluye el guión o trama alrededor del cual se organizan las acciones de lxs jugadorxs, pero a su vez contempla las motivaciones e intereses de estos cuando juegan. El sentido hegemónico que comúnmente solemos ver en las clases de EF es el competitivo, el cual muchas veces obstaculiza la aparición del jugar de un modo lúdico, razón suficiente para considerar su enseñanza propiciando otros sentidos posibles como un interrogante que exige respuestas desde nuestra área.

Atento a la flexibilidad de las diferentes categorías que presentamos, se considera que cada juego puede tener, según el momento, el grupo y la experiencia de lxs jugadorxs un sentido u otro. Asimismo, puede haber sentidos que predominen y sentidos que sean coexistentes, hablamos sobre su posibilidad de combinarse, en un mismo momento del juego. Y esto, en gran medida, se debe a la tensión emotiva producida que se mueve entre el abandono y el placer que genera jugar con otrxs, dando lugar a la incertidumbre propia del juego producida por el movimiento pendular entre ambos polos. De este modo, el sentido adjudicado por lxs jugadorxs colabora en sostener esa tensión emotiva.

A partir del vínculo dialéctico entre los rasgos particulares del juego, las emociones y conductas de lxs jugadorxs, ambos influenciados por las actuaciones docentes y el contexto socio – cultural e institucional dentro del cual se desarrolla, se desprenden los siguientes sentidos:

**Encontrarse y compartir con otrxs como fuente de emoción:** la clase, como el sitio que permite el encuentro con otras personas y, a partir de allí, poder generar y compartir una situación en compañía de alguien con quien me agrada hacerlo, es razón suficiente para ponerse a jugar. En este encuentro de juego,

coexiste una *preocupación por el cuidado y respeto de lxs otrxs* y por propiciar situaciones de juego alejadas de individualismos.

**Competir en búsqueda de un resultado, pero donde éste no es prioridad, se encuentra presente pero no interesa, en su lugar la emoción pasa por oponerse:** se identifica que el sentido construido y naturalizado en las clases de Educación Física es el competitivo. Razón que lleva a lxs docentes a revisar permanentemente los valores ligados a la competencia como la exclusión, marginalidad o discriminación. En su lugar, *la tarea del docente busca otorgarle un sentido contra hegemónico a la competencia en oposición a la visión capitalista.*

**Representar, actuar, imitar, disfrazarse:** supone la búsqueda de emociones en la entrada a un mundo ficticio, ilusorio, pero al mismo tiempo real. Se juega a simular una situación o personaje que es artificial que requiere de la imaginación de lxs jugadorxs.

**Probar, desafiarse, explorar posibilidades (sensación de poder hacer y superarse):** aquí la emoción invita a la posibilidad de probar y explorar una situación de juego particular que puede o no demandar movimientos y consigo, la posibilidad de superación individual, poniendo a prueba las capacidades personales, buscando aprender y divertirse más.

**Construir, desarmar:** diferenciamos que esta dirección no atañe sólo a la construcción de las reglas del juego, mayor aún, creemos que la configuración de la forma y el modo de jugar por parte de quienes juegan atraviesa todos los sentidos. Aquí nos referimos a *la emoción que despierta jugar a construir/desarmar a partir de objetos materiales diversos en sus múltiples formas y posibilidades.*

**Vértigo:** supone la pérdida momentánea en la estabilidad de la percepción de el/la jugador/a, creando un estado de inseguridad y/o riesgo en relación al espacio, tiempo u objetos. A la vez que permite generar cierta sensación de placer en su experimentación. Se observa en situaciones de juego como subirse a un árbol, colgarse de una soga o tela, lanzarse por un tobogán, etc., que pueden generar la sensación de vértigo en los participantes en el sentido de saberse jugando en una realidad que, a pesar del estremecimiento ante posibles riesgos, se fecunda una emoción agradable.

**Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar:** la emoción de estos juegos viene pegada a la tensión agradable que genera huir de un/a perseguidor/a, pudiendo o no existir refugios transitorios, o bien, desde distinto rol, perseguir y poder tocar/atrapar a otrxs jugadorxs.

**Buscar, descubrir, ocultar(se):** el hecho de esconderse (el/la jugador/a) o esconder objetos para que alguien más deba buscar, coloca en una situación de tensión y agudización de diferentes sentidos, dado el distanciamiento generado entre las partes involucradas, que hacen de estos juegos una oportunidad particular de emocionarse.

**Ayudar, cooperar:** situarse con otrx/s a jugar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común o simplemente ayudar a que otrx lo alcance, pudiendo existir o no jugadores en situación de oposición, proporciona un disfrute compartido en la misma consecución.

**Luchar, protegerse:** jugar a hacer como si pelearan con o sin elementos, pero sabiéndose protegidos ya que la situación es ilusoria, aunque real, parece ser un sentido generado por lxs jugadores. Aquí el cuidado del propio cuerpo y el de lxs compañerxs de juego toma una presencia central en la situación.

**Azar:** si bien no hemos encontrado mención a esta orientación, sostenemos que en las clases podrían aparecer juegos basados en una decisión que no depende estrictamente del/la jugador/a ni de la influencia del adversario, sino del destino, para alcanzar un objetivo. Aunque existen ciertos juegos de cartas, con dados (entre otros), que combinan la competencia y el azar, es decir, la combinación entre la suerte y habilidad del/la jugador/a, o por caso, todo encuentro como resultado de la competencia puede ser objeto de apuestas, como las carreras, u otro juego que pueda desarrollarse en las clases.

- ❖ **Identificar los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de Educación Física posicionados/as desde una perspectiva crítica – emancipadora.**

Hemos declarado que las constantes invitaciones a jugar o enunciados de tipo *transparentes*, permiten la aparición de diferentes situaciones de juego y sentidos por los cuales jugar, en sintonía con los intereses, deseos y motivaciones de los propios jugadorxs. Pero además de las invitaciones realizadas por el/la docente, se vuelve necesario intervenir en el juego, dado que la sola invitación a jugar no alcanza para montar y sostener lo lúdico. Los tipos de intervenciones hallados materializan el momento dónde el/la profesor/a, a partir de su posición ideológica (política, pedagógica, moral, ética y filosófica) como asegurador/a del derecho al juego, intercede de formas distintas en un sinnúmero de situaciones durante la clase, para el mantenimiento del juego y enseñar a jugar de un modo lúdico junto a otrxs.

Se presenta una categorización de doce intervenciones en el jugar como resultado de los discursos pronunciados por docentes ubicados desde la perspectiva que venimos desarrollando. Este enfoque demostró, además de romper la tradición didáctica con relación al juego desde una óptica utilitaria, vinculación teórica con prácticas pedagógicas progresistas con sentido socio – crítico.

**Facilitadora:** hallamos que el/la docente prepara y provee de espacios, materiales, y también ofrece sugerencias y ayudas a lxs jugadorxs para que desplieguen sus modos de jugar.

Esta intervención asume las siguientes sub-dimensiones y definiciones operacionales:

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

2. Posibilita a lxs jugadorxs disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.

En otra situación las acciones del docente se orientan a acomodar los materiales didácticos en relación a los intereses de lxs jugadores, en función de sostener la instancia de juego.

**3.** Colabora con lxs jugadorxs para que la situación de juego pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros.

**4.** Interroga a lxs jugadorxs, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.

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

**5.1.** Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un/a jugador/a, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.

**5.2.** Sugiere opciones de juego a lxs jugadorxs, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego: el/la docente, ante una iniciativa de juego, *concede nuevas ideas* a lxs jugadorxs que les permitan ampliar las posibilidades de jugar en relación al espacio, estrategias para seguir jugando, o sobre el uso de materiales didácticos. En otro caso apoya y anima una iniciativa de juego premeditada por un/a jugador/a o grupo durante la clase.

**5.3.** Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un/a jugador/a o grupo.

**5.4.** Expone una indicación técnica corporal que les permite a lxs jugadorxs jugar.

**5.5.** Orienta a lxs jugadorxs de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear nuevas.

**5.6.** Colabora en los intercambios intersubjetivos para que lxs jugadorxs puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

**Observación comunicativa:** implica un distanciamiento de la situación de juego. Aunque este necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de la clase, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad, en caso de ser requerido.

**Delegativa:** este tipo de actuación habilitaría el espacio y/o posibilidad de que un/a alumno/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, la situación de juego diseñada a terceros. El/la docente permite el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros/as jugadores y jugadoras.

**Jugador/a experto/a:** aquí el/la docente participa como un jugador/a más en la situación de juego. Posicionado/a desde una intencionalidad lúdica, tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, valorar y dejar ser protagonistas a otrxs. Encontramos que esta actuación puede asumir tres direcciones:

- **Elaboración propia de situaciones de juego, invitando a jugar** y donde puedan incorporarse otros/as jugadores/as.
- **Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros/as jugadores,** solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar.
- **Una tercera dirección repara en la posibilidad de invitar (o aceptar invitaciones) a desarrollar juegos tradicionales o formas de juegos conocidas,** donde lxs jugadorxs tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos.

**Fundamentadora:** 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; en dos sentidos:

- Exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego.
- Comunicando principios en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

**Reflexiva:** se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los/as jugadores/as. Suelen utilizarse preguntas de índole reflexivas, generando el diálogo y la auto-observación de las acciones en relación a los modos de jugar con otrxs.

**Deliberativa:** se habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad.

**Enunciadora:** en esta intervención el/la docente expone reglas y/o sentidos que orientan jugar. En ciertas situaciones, expone algún aspecto normativo (modifica, actualiza o bien presenta una nueva regla) que permita la continuidad del juego. Señalamos que lo enunciador no es siempre en términos normativos sino como proposición para jugar lúdicamente, sin discriminación, injusticias, cuidando de sí y de sus compañerxs, etc. Lxs docentes incorporan normas y reglas con un sentido ideológico democrático, en términos de buscar y expresar alternativas a las normas dominantes o de sentido común.

**Exhortativa:** el/la docente solicita u ordena jugar de un modo lúdico y/o acondicionar de manera segura los materiales y lugar de juego.

En ocasiones, las orientaciones son directas hacia lxs jugadorxs en función de que adecuen sus acciones a los pedidos realizados por el/la docente, de modo el jugar pueda tener continuidad. En otros casos la solicitud se dirige a que lxs jugadorxs aseguren los espacios de juego y uso de materiales para evitar algún riesgo mientras juegan.

**Confirmativa:** el/la docente busca confirmar, 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 otrxs.

**Ejemplarizante:** se exponen casos en relación a los modos de jugar de algún jugador/a, o sobre el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego, para que lxs demás jugadorxs imiten o adecuen su comportamiento al modelo propuesto.

Lxs docentes expresan recurrir a ejemplos (episodios vividos en clases anteriores, situaciones externas a la clase de la vida cotidiana o que circulan en medios de comunicación) que sirven de dispositivo pedagógico para resolver una situación problemática durante la clase que obstaculiza el jugar, o bien, con el objetivo de experimentar situaciones nuevas, enriquecer lo que viene siendo y/o enseñar a disfrutar el jugar con otrxs.

**Sancionadora:** hemos identificado el uso de diferentes sanciones por parte de lxs docentes críticxs, pero en ninguno de los casos se imponen castigos derivados de un modo de jugar no lúdico y que impida a lxs jugadores continuar jugando. En su lugar aparece la *censura verbal* sobre la manera de jugar de uno/a o varixs jugadorxs, junto con pedidos y explicaciones de parte del docente a fin de reencausar las acciones y recomponer los acuerdos de juego:

a) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto los acuerdos de juego,

b) para que comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otrxs,

c) 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,

d) pedido de evitación de nuevas transgresiones,

e) persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

**En otras situaciones la censura verbal del acto es acompañada de la exhortación.** Es decir, solicitando a lxs jugadorxs en el mismo momento que realicen acciones adecuadas a las normas y/o reparatorios del daño realizado, para restaurar los acuerdos de juego, dado su modo no lúdico de jugar con otrxs. **De manera alternativa también puede ser acompañada de la reflexión y/o fundamentación,** encaminando la toma de conciencia y auto observación por parte de lxs jugadores en aspectos vinculados con su *manera no lúdica de jugar* y sobre las *necesidades de seguridad* en función de restituir la situación de juego que venía desarrollándose.

### **7.1.1. Sobre la respuesta al problema de investigación científica**

Haber podido cumplir con los objetivos específicos de la investigación permitió alcanzar los dos objetivos generales perseguidos y, dada la coherencia metodológica, brindar respuesta al problema de investigación científica, en nuestro caso, sobre: ¿cuál es la concepción y sentidos otorgados al juego, y tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que sustentan docentes de Educación Física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora en el contexto del sistema educativo formal argentino durante los años 2018/19?

A partir de este planteamiento fueron cobrando interés las siguientes cuatro categorías de estudio: concepción y sentidos adjudicados al juego, enunciados (invitaciones a jugar) e intervenciones en el jugar. Todas ellas desprendidas del análisis discursivo de docentes de Educación Física

Si bien no hemos encontrado nuevas categorías en relación a los antecedentes de base, a partir de la sensibilidad teórica en el análisis, se ha logrado aportar indicadores que las amplían. Y, en este sentido, ensayar la **construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente con otrxs.**

El estudio llevado a cabo nos ha permitido aportar elementos que se orientan a la comprensión del enfoque de docentes de Educación Física innovadores con rasgos socio – críticos en relación al juego y el jugar. Se encuentra en estos/as

educadores/as, un corrimiento y huida del sentido utilitario que podría adjudicarse al juego, es decir, no conciben el juego como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos extrínsecos a su naturaleza. En su lugar, colocan la atención en las conductas (modos de jugar) de lxs jugadorxs para identificar diferentes necesidades e intereses relacionados al saber jugar en compañía de otrxs, y en función de favorecer la creación y mantenimiento de diferentes situaciones de juego y sentidos por los cuales jugar.

A partir de este anclaje, el *saber jugar* se constituye en un eje en sí mismo que es recuperado por lxs docentes. Allí la intencionalidad pedagógica otorga centralidad a lxs jugadorxs, a sus intereses, deseos y motivaciones, permitiéndoles ser protagonistas reales de las clases. A su vez, le confieren libertad y opcionalidad para poder elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar. Esta atmosfera creada durante la clase va dando espacio a diferentes situaciones de juego y a la aparición de emociones agradables dada la expresión creativa y espontánea del jugar, en paralelo, al desarrollo de la disponibilidad corporal de lxs jugadorxs. Para lxs docentes saber jugar involucra: saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otrxs, saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar, jugar lúdicamente.

En sintonía con lo anterior, el juego también es visto por estos educadores como objeto cultural. Remite a la intención de que las personas aprendan y compartan variados juegos conocidos devenidos de la cultura, los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.

El mundo en el que vivimos hoy nos convoca permanentemente al progreso individual, al furor del consumo desmedido, a no permitirse perder el tiempo y a la glorificación de la lógica adulta, elementos propios de una sociedad capitalista que no da lugar al juego. En la presente investigación lo lúdico, como adjetivo del jugar, se ubica como contrahegemónico y espacio de resistencia cultural a ese mundo, el cual suele ser reproducido por la escuela y las propias clases de Educación Física. Este escenario permite pensar la posibilidad de crear otros tiempos y espacios posibles que preserven el derecho al juego. Por consiguiente, la **gratuidad**, es

decir, la no productividad del juego, la **diversión** en sentido de separarse por un momento de la realidad, entretenerse y (re)crear, la **incertidumbre** de no saber con qué vas a encontrarte o cómo terminará y la **posibilidad de emocionarse** que genera el jugar, en correlación a la **imaginación** e **ingenio** de lxs jugadores, aparecen como elementos que hacen al *valor autotélico* del binomio juego y jugar.

Recuperamos las cuatro categorías abordadas en el estudio y con intenciones de establecer una preliminar relación entre ellas que permita hacer aportes a una didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico. Los hallazgos permiten inferir que los/as docentes innovadores/progresistas con atributos socio – críticos alineados a una concepción pedagógico – didáctica que comprende el juego como un derecho inherente a las personas, habilitarían en los encuentros de Educación Física por medio de invitaciones a jugar transparentes, la oportunidad para conocer la cultura de juego sobre lo construido socio-históricamente, la posibilidad de experimentación creativa de nuevos juegos junto a otrxs, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios de ser incorporados como jugadorxs para montar, sostener y combinar formas de juegos y sentidos posibles de jugar; donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. Esta concepción que se distancia con respecto a tomar el juego como recurso, se ve favorecida, además de las invitaciones a jugar, por el despliegue de constantes y múltiples intervenciones docentes que garantizan el jugar espontáneo, en tanto; libertad, opcionalidad, imaginación, (re)creación, posibilidad de sentir/compartir emociones agradables, en relación con los deseos e intereses de las jugadoras y los jugadores.

A continuación, presentamos un esquema que permite integrar las categorías que fueron asociadas para la construcción de una didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico.



**Esquema:** categorías de estudio asociadas a una didáctica del jugar de un modo lúdico

## 7.2. Obstáculos y futuras líneas de investigación

Intentaremos en estas últimas palabras realizar un cierre con final abierto, aludiendo a la idea de inacabamiento del quehacer científico. De esta manera, apuntaremos en un primer momento algunos obstáculos a nivel teórico y metodológico con los que ha tenido que lidiar el estudio. Posteriormente, ofreceremos, en sentido de invitación, perspectivas futuras de investigación en torno a las prácticas pedagógicas en Educación Física que tematizan al juego y el jugar.

La temática abordada giró en torno a una concurrencia entre docentes de EF que ejercen sus prácticas desde postulados devenidos de la pedagogía crítica y donde el juego es visualizado como un derecho de las personas. Tanto los estudios preocupados por comprender las prácticas pedagógicas críticas, como aquellos interesados por conocer los procesos asociados al jugar desde lxs jugadorxs, en tanto perspectiva metodológica y epistemológica que se aleja del enfoque del juego como recurso; ambas remiten a una escasa tradición científica. Aspecto que en cierta medida dificultó poder reconocer con certeza si verdaderamente lxs docentes entrevistadxs se alineaban a una corriente crítica en materia educativa, al igual que limitó el análisis de las diferentes categorías concernientes a la didáctica del juego y el jugar. No obstante, estas dificultades durante el proceso de investigación, fueron transformándose en una oportunidad para ampliar una corriente teórica interesada no tanto en el juego sino en los modos que tienen las personas de jugar y, paralelamente, aportar elementos a una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente en el contexto socializador de las clases de Educación Física.

A nivel metodológico, identificamos que la producción de los datos hubiese sido enriquecida con la observación en vivo y video filmación de las clases donde tiene lugar la intervención docente y el jugar de lxs estudiantes. Situación que por razones de tiempos y distancias entre lxs profesorxs y el investigador se decidió utilizar la entrevista individual.

Trayendo algunas ideas que delineen futuras líneas de investigación a partir de las bases instaladas por un colectivo de intelectuales que han dedicado

esfuerzos por estudiar a quienes juegan desde una mirada de derechos, creemos en la posibilidad de incorporar nuevos instrumentos de recolección de datos como los mencionados anteriormente. Otra técnica metodológica a introducirse podría asociarse a construir narrativas sobre experiencias de formación, práctica docente e historias de vida, de profesorxs de EF asociadas a las categorías de estudio, en función de continuar desarrollando “recetas” que permitan abrir espacios, tiempos y lugares para ir a jugar lúdicamente con otrxs. No es pormenorizado señalar que estas líneas puedan ampliarse más allá de las fronteras de la EF, por ejemplo, hacia áreas vinculadas a la Recreación u otros ámbitos del sistema educativo, donde el juego también se encuentra presente.

Retomando la literatura, especialmente la producción que ha sido desde la REIPEFE y los relatos de las entrevistas realizadas, sostenemos que la cultura escolar, tanto en la formación como en la etapa laboral de lxs docentes, juega un papel central en la configuración de diferentes tipos de prácticas profesionales. Esto conlleva a continuar indagando sobre diferentes dimensiones de las prácticas pedagógicas innovadoras con sentido socio – crítico favoreciendo su divulgación, así como visibilizar los obstáculos que impiden su establecimiento. Además de lo perteneciente al juego y el jugar, podrían trazarse estudios sobre conocer y mostrar a la sociedad cómo se constituye y organiza su estilo docente, es decir, sobre qué perspectiva ideológica y política se apoyan, de qué manera gestionan y organizan sus clases, cuáles saberes favorecen en términos de contenidos, cómo evalúan, qué función social le conceden a la EF, entre otras posibilidades que lxs lectorxs de este trabajo puedan hallar.

## CAPÍTULO 8: Bibliografía

- AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Almeida, L., Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Amavet (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la educación física*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- 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.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social Science Information sur les Sciences Sociales*, SAGE Pub., vol. 17, n° 6, pp. 819-840.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n° 48, Agosto/99. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>.
- Bracht, V. (2017). *Esboço de uma crítica imanente do esporte de alto rendimento*. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, pcia. de Buenos Aires, 13 a 17 de noviembre de 2017. ISSN 1853-7316.
- Bracht, V. y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol. 18(71) pp. 441-462  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artreflexiones953.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista71/artreflexiones953.htm)
- Cagigal, J. (1984) ¿La Educación Física, ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. (Primera edición, 1967). México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- CDN. (2013). *Observación general Nº 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.
- Corbera, A. (2011). Indicios de modo lúdico: Una invitación para la observación de la conducta motriz. En *Actas del XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos* (págs. 1-11). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. En *Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L. Traducción: Marta Díaz Ugarte y Susana Díaz Ugarte.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La Formación Docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.

- Crisorio, R. (2011). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. (Tesis inédita de doctorado). Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Crum, B. J. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*. Año 14, 61-72. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27653/La+crisis+de+identidad+de+la+Educaci%F3n+F%EDsica.pdf;jsessionid=9BA9673165CB4F4CA7A4638B906121E6?sequence=1>.
- Cucci, E. (2013). *Características para la construcción de docentes críticos de educación física*. (trabajo de investigación inédito de licenciatura). Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte, CABA, Argentina.
- Denzin, N., y Lincoln Y. (Comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro
- DGCyE. (2009). *Diseño curricular de la formación docente. Profesorado de educación física*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, La Plata. Resolución 2432.
- Díaz, L. (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo lúdico. En V. Pavía, *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (pp. 69-79). Buenos Aires: noveduc.
- Díaz, L. (2010). *¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.
- 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 inédito de licenciatura). Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deportes, CABA, Argentina.

Faría, 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 bém sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 12, 11-28.

Faría, B. A., Machado, T. S. y Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, 18 (1), 120-129.

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

Fernandez Vaz, A. (2015). Juegos y deportes: desafíos para la Educación Física. En E. Galak y E. Gambarotta, *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, hitóricas y prácticas* (pp. 129-139). Buenos Aires: Biblos.

Fraschetti, A. (2014). La intervención docente en Educación Física. *Revista Novedades Educativas*, N° 287.

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

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Giroux, H. y Aronowitz, S. (1987). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros. Formación, práctica y*

*transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gómez Smith, L.; Dupuy, M.; Iannone, A.; y Morén, E. J. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: UFLO.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.

Gómez Smyth, L. (2017). *Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial*. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Buenos Aires. Recuperado de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>

Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 1, 47-65.

Gómez, V. (2010). Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física del nivel inicial. *Calidad de Vida UFLO*, 4, 93-124.

Gómez, V.; Gómez, L.; Gómez, S.; Rosemberg, A.; y Fiori, N. (2009). *La investigación de las prácticas pedagógicas en la educación física: Un aporte a la discusión epistemológica del área*. 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, Buenos Aires.

González, F. J. (2015). *Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica*. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória, Espírito Santo, Brasil.

González, F. J. (2016) Desafíos para la Educación Brasileña: una nueva propuesta de currículum. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación*

*Física, Deporte y Recreación* (29), 188-194.

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](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*. Em Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.

Gramsci, A. (2003). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Harfuch, S., y Foures, C. (2003). Un análisis de las intervenciones en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 4, 155-164

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. (Primera edición, 1938). Madrid: Alianza.

Iñiguez, L. (2008). *Entrevista individual. Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Maestría en Ciencias Sociales. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista\\_individual.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_individual.pdf)

IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del juego.

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.

Kac, M. (2017). El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia. *Revista novedades educativas*. Año 29, N°322.

- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. *In& EF Innovació en Educació Física*, 1(2), 1 -13.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Libois, G. y Rozengardt, R. (2014). Deporte escolar: contenido y experiencia. *Revista novedades educativas*. Año 26, N°287.
- López Pastor, V. M., García Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E., Monjas Aguado, R. y Rueda Cayón, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos*, nº 2, 30-35.
- López Pastor, V.M (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. *Novedades Educativas*, 157, 4-5.
- Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela*, 8, 88-94.
- Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.
- MECyT. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- MECyT. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MECyT. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º Ciclo Educación Primaria 1º, 2º y 3º años*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- MECyT. (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MECyT. (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MECyT. (2011c). *Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Educación Física*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morschbacher, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamientos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoría crítico-emancipatória e didática comunicativa. *Movimento*, 19(2), p. 149-166.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas* (pp. 127-135). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Nella, J. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Öfele, M. R. (2009). Acerca de la capacidad lúdica. *Instituto de investigación y formación en juego, año 7, número 3*. Recuperado de <http://www.instituto.ws/iifj/A7N3%20Diciembre%2009.pdf>
- Olivera Betrán, J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores

endógenos y exógenos. *Apunts. Educación Física y Deportes*. Nº 86, 4º trimestre, 3–6.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires: noveduc.

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. (2009a). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.

Pavía, V. (2009b). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B. Chaverra Fernández, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.

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. (2018). Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la “S.A.L.” y otros detalles en juego. Iº Discusión: ¿Espacios de laboratorio? Inédito.

Pavía, V. (coord.) (2006): *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pich, S. y Alves, I. (2010). *Educação física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente – o caso da cidade de Itajaí – SC*. Em Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do

Esporte. Itají. Brasil.

Pich, S., Schaeffer, P. A., y Carvalho, L. P. (2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 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.

Rivero, I. (2009). El juego en las planificaciones de educación física. *Revista Digital Educación Física y Deporte*. Año 14, Nº 131. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd131/eljuego-en-las-planificaciones-deeducacion-fisica.htm>

Rivero, I. (2010) Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 12, 71-81. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf)

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

Rivero, I. (2011b). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Rivero, I. (2014). Entre el juego y el deporte. *Revista novedades educativas*. Año 26, Nº287.

Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, (56), 49-63.

Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 75, 1-3.

- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2, 103-115.
- Rozengardt, R. (2017). Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar. *Revista Novedades Educativas*, Año 29, N° 332.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En Acosta, F.; Krivosov, F. y Rozengardt, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires: Editores Asociados.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sampieri, H., Collado, F. y Baptista, L. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: MCGRAW-HILL.
- 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 profesional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), 209-222.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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 desinversión pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Vargas, T. G., y González, F. J. (2013). Diferentes perfiles de profesores de educación física en la reorganización de la disciplina. En Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica. UNJUÍ.
- Vicente, M. (2010). Educación física e ideología: creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos* (17), 76-85.
- Vicente, M. (1997). Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre el ejercicio físico y la salud. *Educación física y ciencia*, 3(2), 7-19.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Vicente, M. (2007a). 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. (2007b). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud pública de México*, v. 49(1), 71-78.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento* v.19(1), 309-329.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (123), 76-85. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.09)

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.

Ynoub, R. (2015). *El diseño de investigación: una cuestión de estrategia*. Inédito.

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

## Anexos:

### Anexo 1. Modelo de entrevista

|   |        |       |        |
|---|--------|-------|--------|
| Docente entrevistado/a:   | Fecha: | Hora: | Lugar: |
| <b>Tema:</b> Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física.<br><b>Subtema:</b> Concepciones de juego y tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar.  |        |       |        |
| <b>Introducción</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cómo ha sido y continúa siendo tu formación en EF y/o especialidades afines? ¿Dónde te desempeñas profesionalmente en la actualidad?</li><li>- ¿Cómo podrías definir a la Educación Física actual? ¿Qué función social le asignas a la EF?</li><li>- ¿Qué relevancia posee el juego en tus clases?</li></ul>   |        |       |        |
| <b>Categoría: Concepción de juego</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué comprendes por juego y jugar?</li><li>- ¿Qué objetos culturales (ligado a los saberes devenidos de la cultura corporal) hacés circular por tus clases como juegos?</li><li>- ¿Tiene lugar la construcción autónoma por parte de lxs alumnxs, en cuanto la organización y gestión del juego, así como el modo de participación? Ampliar con ejemplos ¿Qué buscas enseñar en esa vivencia/experiencia de jugar?</li><li>- ¿Utilizás el juego como medio para el aprendizaje de otros contenidos? ¿Cómo es la forma? Ejemplificar propuestas.</li></ul> |        |       |        |
| <b>Categoría: Sentido del juego</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- En relación a las características inherentes de cada del juego, y en sintonía con las intenciones y deseos de lxs alumnxs ¿Qué tipos de juegos se habilitan en las clases?</li><li>- ¿Qué emociones y sensaciones individuales y/o grupales emergen a partir de las diferentes experiencias de juego? ¿Cuáles otras intentas que se construyan? ¿Cómo trabajas la competencia?</li></ul>  |        |       |        |
| <b>Categoría: Tipos de enunciados para generar instancias de juego</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Independientemente del momento de la clase, cantidad de jugadorxs, tipo de actividad ¿Cómo invitas a generar la construcción del juego y la aparición del jugar? ¿De qué formas posibles son esas invitaciones? ¿En todos los juegos lxs alumnxs pueden jugar?</li><li>- ¿Qué sucede con las actividades no reconocidas como juego (ejercicios, tareas motoras, deportes, etc.) ¿Lo haces invitando a que se pueda jugarlos o como sebo motivador?</li></ul>   |        |       |        |
| <b>Categoría: Intervenciones docentes para el desarrollo del jugar</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Podrías describirme cómo intervenís para habilitar la construcción del juego?</li><li>- Durante el desarrollo de la clase ¿Jugás involucrándote con tus alumnos/as como un jugador más? ¿Elaborás propias situaciones lúdicas pudiendo de esta forma incorporarse nuevos</li></ul>  |        |       |        |

participantes que les ha interesado tu elaboración o bien invitando abiertamente a jugar?  
¿Aceptás invitaciones de otro/a niño/a o grupo a jugar o participar de una situación de juego diseñada por ellos/as expresando tus saberes?

- En relación al juego y modos de jugar ¿Podrías explicarme si soles apartarte de la situación de juego en función de que los niños/as jueguen autónomamente? ¿Observás las situaciones de juego de manera atenta y comprometida, con disponibilidad al diálogo y la escucha?
- ¿Solés permitir que un/a niño/a o grupo le/s enseñe/en, con sentido de invitación, la situación de juego elaborada a otros que no estaban participando de la misma? Ejemplificar.
- ¿Presentás razones que fundamenten los modos de jugar y actuar respecto a las conductas de cada jugador, así como al uso de materiales, turnos, lugares y reglas de juego? ¿Hacia dónde se orientan esas razones?
- ¿Qué importancia contiene la reflexión en tus clases? ¿Durante qué momento? ¿Reparás en reflexionar con los/as niños/as ante una situación de discriminación, dominación, violencia, exclusión, competencia desmedida, entre otras?
- Para la resolución de una situación problemática durante la clase ¿Favorecés el espacio para la discusión democrática entre los/as participantes sobre la estructura y/o reglas de juego y modos de jugar, pudiendo socializar tu opinión junto con ellos/as? ¿Cómo lo haces?
- ¿En ciertos casos soles exponer reglas y sentidos que orienten jugar de modo lúdico? Ejemplificar.
- ¿Solicitás jugar de un modo lúdico ante una situación que no lo viene siendo, además con relación a acondicionar de manera segura los lugares de juego?
- ¿Utilizás preguntas u otra modalidad dirigida a lxs niñxs para corroborar o rechazar cómo debería jugarse con otros? (En búsqueda de una confirmación, sin lugar a la reflexión).
- ¿Empleás ejemplos mediante casos que permitan orientar los modos de jugar, o bien, evidenciar el cumplimiento o incumplimiento de una regla u otra situación que permita ser revisada?
- ¿Aplicás castigos y/o censura verbal derivados por un modo de jugar no lúdico? Ejemplificar.

#### **Finalizando...**

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

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

Manuel Dupuy

## Anexo 2. Modelo consentimiento de informados

Consentimiento de informado/a.



Fecha y lugar

...../...../....., .....

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

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

Firma:

Aclaración:

### Anexo 3. Entrevista<sup>22</sup> en profundidad

*Referencias: M: Entrevistador / MB: Entrevistado/a*

M: En principio, me gustaría saber cómo ha sido tu formación inicial...

MB: Bueno, en el año 2004 terminé el secundario y luego de haber hecho varios tests vocacional y pasantías en la escuela, comencé en 2005, en profesorado lo hice en el Romero Brest, en Núñez, en el Liceo N° 1, me recibí en el 2010 y en el transcurso del profesorado empecé a trabajar en la escuela donde sigo trabajando ahora, de la cual también soy egresado, y como que conseguí trabajo rápido y empecé como preceptor en secundaria. Y cuando hacia la carrera, a mí siempre me interesó la parte de vida en la naturaleza, de campamento, incluso en esta escuela cuando empecé a trabajar me convocaban para esas actividades, siempre interesado en esa rama. Incluso hice varios cursos relacionado a eso, al montañismo, a actividades de la naturaleza, que me servían para el trabajo donde estaba, además la escuela tiene un proyecto de vida en la naturaleza muy grande, entonces bueno, estaba metido en eso. Terminé en 2010, seguí en esta temática de hacer cursos en relación a eso, y en el 2016 me anoté en la licenciatura, recomendado por una amiga que la había hecho en UFLO, incluso ella había hecho la rama de vida en la naturaleza y yo entré con esa idea. Comencé la cursada, creo que ahí retomé el ritmo de lectura, que luego de haber terminado el profesorado no tenía, en los cursos que hacía no era muy profundo entonces no tenía un nivel de lectura muy alto, y que como que con la licenciatura empecé a estar en ritmo nuevamente. Llegó el momento donde tenía que elegir la orientación y me acerqué a hablar con Leo, yo le dije cuál era mi idea de hacer la modalidad de vida en la naturaleza, pero que me interesaba mucho la rama de la educación física escolar porque entendía que lo otro a través de algunas capacitaciones lo podía llegar a ver y quería entender la escuela más en su conjunto y no como una actividad tan específica como es la de los campamentos, siento que yo me encontraba en este proyecto en la que trabajo. Entonces comencé en la orientación de educación física escolar, de deporte de recreación creo que se llama la modalidad, y se me presentó una educación física que yo no conocía hasta el momento, mi formación en el Romero Brest había sido completamente distinta, una visión muy orientada al deporte, completamente deportivista, y creo que encontré la teoría que explicaba todo aquello que a mí me hacía ruido en la escuela, había prácticas que repetía como profesional que me hacían ruido y creo que... eh... las lecturas que nos dieron en la orientación me ayudó a entender por dónde quería ir. Y realmente me cambió mi forma de encarar mis prácticas pedagógicas, en todo sentido, me cambió muchísimo, me agarró también unas ganas de querer leer cada vez más acerca de esos temas, seguir capacitándome, realmente hizo un cambio grande en mi profesión y bueno, terminé la licenciatura. Antes de terminarla, en realidad, me

---

<sup>22</sup> Por razones de extensión decidimos solamente adjuntar una de las doce entrevistas realizadas a lxs docentes. A su vez, hemos achicado el número de letra y espaciado con relación al resto del documento.

inscribí para empezar a estudiar Psicología, terminé la licenciatura y ahora estoy en la facultad de Psicología de la UBA, recién empezando. Eso fue mi recorrido...

M: Y conjuntamente a la vida profesional, en los ámbitos que me fuste nombrando, aquellos sectores, seguramente fuiste ideando una idea sobre qué es esto que llamamos educación física escolar y también poder pensar de algún modo la función, la función social... Qué idea tenés vos de la función que cumple la educación física en el modelo, o por dónde la estás pensando... El profe abre las puertas, se encuentra con los chicos, hay algo que...

MB: Mirá, últimamente me encuentro con la disyuntiva, me parece que la escuela en sí necesita una transformación bastante importante. Me cuesta pensar en la escuela que quiero dividida por áreas o materias como se encuentra ahora, me imagino una escuela completamente distinta, pero entiendo que bueno, en este momento me encuentro trabajando en un sistema educativo que es de esta manea y lo que intento en el espacio que me toca ocupar, específicamente de educación física, brindar un espacio donde estos sujetos se puedan desarrollar de manera autónoma pero también poder aportar a su vida social, me parece muy importante esto de trabajar lo vincular. Incluso por sobre cualquier contenido pedagógico que exista, me parece que lo vincular es muy importante, y creo que la particularidad que tenemos en las clases de educación física es que compartimos un espacio donde no tenemos ni bancos ni mesas que nos separen con el otro, creo que es el único espacio que tiene la escuela en ese sentido, e intento que todo lo que se haga, lo que se proponga, lo que surja en la clase, sea de mi parte o de los estudiantes, que siempre esté por encima lo vincular, sobre todo teniendo la problemática de las concepciones que hay fuera de la escuela acerca de la educación física y sobre todo lo deportivo, entonces es una lucha constante, porque yo de encontrarme con cada grupo una o dos veces por semana, a tener que tratar de romper con algunos imaginarios que hay fuera... o que intento que haya dentro de esa clase, es muy difícil, pero no me gusta tampoco, y de hablarlo con mis compañeros docentes de todas las áreas, caer en la victimización de nuestra función, de nuestro rol, de todos los males que nos suceden, de que nuestras condiciones no son las ideales, me parece que cayendo en eso no avanzamos en nada, me parece que con lo que tenemos, en ese espacio que me toca ocupar, eh... tratar de transformar una sociedad mejor.

M: Una idea más positivista, positiva...

MB: Sobre todo de romper con, aunque suena medio utópico, con el individualismo imperante en la sociedad de hoy, porque hay un sistema que nos condiciona a ser individuales, o sea primero preocuparme de mí antes que del otro, y bueno, dentro de lo que puedo hacer intento que ninguna práctica sea con un objetivo individualista sino que sea por el otro, y preocupándome por lo que le pasa al otro.

M: A partir de ahí hacés tus construcciones, y seguramente el juego ahí cumple un papel trascendente, contame qué importancia le cabe al juego en tus prácticas...

MB: entiendo que el juego es un espacio que obligadamente debe estar en la clase de educación física, pero por eso te digo, a veces cuando hablo rompo más con el espacio de educación física, intento hablar de algo más general, y entiendo que en la sociedad de hoy por ahí los chicos tienen muy poco espacio fuera de la escuela para poder jugar con el otro, tal vez ahora estamos cayendo en juegos más individuales, ni hablar de los videojuegos y demás, pero por ahí esto de jugar en la calle, en el campo, en la plaza, se ha perdido por lo menos de cuando yo era niño y entiendo que la escuela debe brindar ese espacio. No todas las áreas lo conciben así, e intento que en el espacio de educación física esté presente siempre, y entiendo también que ese juego debe ser un espacio creado por ellos mismos, en el sentido que yo puedo ser un facilitador del juego que elijan, pero me parece lo importante de lo espontáneo. Hablo en masculino, pero por ahí... no quiero ser reiterativo en eso...

M: y frente a esto, que de algún modo vas armando tu posicionamiento respecto de la práctica, la educación física, yo de a poco te voy llevando para el lado del juego... Qué objetos o qué saberes de la cultura corporal entendida como esta cultura de... o van construyendo sus propios saberes ¿qué objetos o qué tipo de saberes vehiculizás en forma de juego o con el juego? ¿Qué saberes aparecen ahí? ¿Qué aprenden los chicos?

MB: Y mirá en ese jugar, vuelvo a resaltar lo vincular, creo que el juego permite eso, permite ver de qué manera nos relacionamos con el otro, de qué manera consideramos al otro, y en ese juego que va surgiendo en las clases es donde intento intervenir siempre y cuando entienda que la situación lo amerite. No me gusta en los momentos donde existe ese juego espontáneo intervenir por intervenir, incluso prefiero intervenir lo menos posible. Creo que cuando se está dando un juego de manera lúdica por así decirlo, jugando de un modo lúdico, me parece que no hay necesidad de intervención del profesional, si siempre uno tiene que estar con la mirada atenta y en caso recorriendo el espacio de la clase todo el tiempo, y en cuanto detecte que hay una situación que amerite mi intervención lo hago, sino no lo hago. Incluso ellos saben que tienen la seguridad o la confianza de venir a buscarme si necesitan alguna intervención, ellos saben que hay alguna situación que no la pueden resolver... porque incluso yo a esto se los resalto, que primero ellos intenten resolverlo por sus medios, tal vez no tengan las palabras o las herramientas necesarias, pero no importa, me interesa esto de que... de manera autónoma yo intento ante el problema que se presenta, intentar resolverlo, si no puedo sé que tengo la ayuda de un adulto, pero me parece que es una manera de empezar a trabajar la autonomía, por eso no intervengo por intervenir, intervengo cuando considero que es necesario.

M: Y con relación... qué sucede con los saberes curriculares, no digo que utilices el juego como estrategia, o sí... pero que me cuentes un poco también eso, qué pasa con los saberes curriculares vehiculizados con el juego, a través del juego...

MB: Bueno, ahí lo que me pasa es que me cuesta... a ver... estoy en la búsqueda todavía de qué manera planificar los contenidos que el diseño nos pide. En qué sentido, me resulta muy difícil por ahí, prever o establecer específicamente qué contenido se va a dar en el

espacio de la clase, porque es evidente que hay situaciones... la mayoría de las situaciones que no depende de mí, de lo que va surgiendo, entonces no puedo establecer una semana o un mes antes qué es lo que voy a hacer un determinado día, porque me parece que lo rico del espacio es que... o intento ser una guía o un acompañamiento desde lo que va surgiendo, y la forma que tengo de hacerlo es, generalmente, intento que la mayoría de las veces sea así, presentar un escenario inicial, en donde selecciono una determinada cantidad de materiales y los ubico de determinada manera, y ahí los invito a participar de eso que está ahí, y sobre eso van surgiendo las cosas. Entonces por eso te digo, me cuesta también después, apuntar... porque ha sucedido y sé que es lo que debo hacer porque es la forma de registrar lo que va pasando... perdón... pero creo que la forma, tal vez, en esta búsqueda que estoy, es tomarme la costumbre luego apuntar todo lo que va sucediendo, y de esa manera ir registrando a ver qué contenido de aquello que me pide el diseño voy trabajando, pero me cuesta mucho pensarlos previamente.

M: Pero aparecen...

MB: Si, aparecen, a veces aparecen durante varias clases los mismos, sí creo que yo hago una... priorizo algunos sobre otros, en esto que te decía de trabajar con el otro, el respeto, el cuidado del propio cuerpo y de los demás, me parece que eso están siempre. Y después voy jugando con esta presentación de los escenarios iniciales que te digo, bueno... uno por ahí puede entrever qué tipo de actividad motriz puede llegar a surgir, dependiendo de qué manera se establecen los elementos y qué tipo de elementos también pongo. Pero intento que el desarrollo de la clase no sea que todos hagan lo mismo al mismo tiempo...

M: No aparece la homogeneidad...

MB: No, incluso eso lo resalto bastante, porque me parece que la individualidad y el desarrollo de la corporalidad y la motricidad es justamente algo individual, en construcción social pero individual entonces me parece que cada uno debe tener su tiempo, y que vos hagas algo en el momento en que yo te lo digo, y no tiene sentido porque tal vez no es lo que vos estás necesitando en ese momento. Entonces juego con esto, con los materiales que pongo a disposición, la forma en que los pongo, y después va surgiendo en la clase.

M: Y... quiero insistir más en esta invitación ¿ellos tienen permitido jugar y a su vez está habilitado, se me ocurre, jugar algún deporte? Aunque parezca contradictorio... o jugar una tarea motora ¿qué pasa ahí? Que viene a veces más codificado...

MB: Si, la posibilidad de elección está siempre, incluso hay momentos en que sí hacemos juegos grupales, y también está la posibilidad de retirarse de ese juego grupal, como así también de descansar si tengo ganas, de retirarme de ese juego porque estoy cansado o porque no quiero jugar. Y también me parece muy importante, sobre todo en los grados más grandes, sobre todo esto que mencionás del deporte, me parece muy importante ese deporte que consumen afuera traerlo a la escuela, porque es el lugar donde se lo puede trabajar. Hay muchísimas cuestiones, por ejemplo, del fútbol, es un deporte que me gusta,

que lo he jugado un montón de tiempo, que sin embargo sé con todo eso que vienen los chicos y chicas de afuera, que consumen del futbol de alto rendimiento, u otro deporte, y me parece que negarlo es lo peor que puedo hacer, porque si no se seguiría viendo desde ese lado, el deporte o ese juego, lo que sea. Entonces me parece que, justamente, si lo consumen, si lo practican, yo tengo que traerlo a la escuela y trabajar sobre eso, trabajar de qué manera se practica, por qué se la práctica, cuál es la imagen que vemos de afuera y por qué se da esa manera, o sea, también hacer una visión crítica de eso que nos están mostrando, por qué lo muestran así, por qué se da de esa manera, por qué en realidad es para unos pocos, es una actividad que podríamos compartir entre todos... entonces me parece que negar es lo peor que podemos hacer.

M: Me dijiste que a veces intentás intervenir lo menos posible, pero que si el momento lo amerita lo hacés, con cierto fundamento, o quizás porque hay alguna situación que te parece que no coincide con este modo de jugar transparente o democrático, digamos, cuando sucede alguna situación puntual, algún conflicto o disputa, o algo que a vos te parece que no es acorde a tus intereses ideológicos y que deberían aparecer en alguna clase o en el transcurrir del juego ¿qué hacés, cómo abordás ahí la reflexión en los chicos? ¿Qué fundamentos das? ¿Cómo habilitas esos espacios?

MB: Mirá, eh... de diferente manea, por ahí, como te decía antes, desconozco las categorías, pero dependiendo del tipo de actividad que está sucediendo, eh... si en la clase están sucediendo distintos tipos de actividades, generalmente trato ese conflicto en el lugar donde sucedió; tal vez si entre dos nenes o nenas surge ese conflicto trato de resolverlo entre ellas dos, si estamos haciendo una actividad grupal en donde todos participaron en esa situación de conflicto y todos están y saben de esa situación lo intentamos resolver entre todos. Resolverlo y además ponerlo de manera visible, porque por ahí hay cuestiones que están sucediendo, a ver... en esto que te estoy relatando se me mezclan todas las edades, porque trabajo en inicial, primaria y secundaria, entonces obviamente no es la misma de abordarla en los tres niveles, pero sí hay situaciones que por ahí, por ejemplo en secundario, pasan como cotidianas, y en donde no se visualiza una situación de violencia o discriminación, sin embargo trato de ponerlo para que sea visible para todos. Me refiero a esto de que si estamos haciendo una práctica deportiva, que se la pasen entre los que mejor juegan o que no tengamos el cuidado del otro cuando estamos jugando de que no se golpee, que no lo golpeemos, por ahí pasa como algo normal, como que es propio de esa práctica que estamos haciendo, entonces si no surge como tema trato de ponerlo en discusión, qué sienten, cómo se sintieron, si se sintieron bien cuando tu compañero no te la pasa, cuando tira fuerte al arco y vos estás en el arco y te da miedo, o cuando te bloqueas o porque no querés tocar la pelota para que otro no te diga que te equivocaste... eso, trato de ponerlo en... o que lo visualicen y ponerlo en discusión. Y después con los más pequeños, generalmente si se están dando diferentes situaciones de juego, donde hay un conflicto, eh... me acerco e intentamos ver que pasó y llegar a una resolución, que generalmente encuentran ellos mismos una solución, y sí existen momentos, eh... no todas las clases, pero sí intento hacerlo, casi todas, momentos de reflexión en conjunto...

M: Como un debate...

MB: Si, pero no solo de situaciones conflictivas, sino de lo que fue surgiendo, de cómo se sintieron, o si les hubiese gustado hacer otra cosa, o si alguien se quedó con ganas de hacer algo, y ese puede ser un momento donde poner a la luz algún conflicto que haya sucedido entre dos personas hacia el grupo, o tal vez si no se ha encontrado una solución, bueno, ponerlo en discusión para ver de qué manera lo podríamos resolver...

M: Y habilitás... no digo delegar el quehacer docente, sino en el sentido de delegar de mostrarle al otro, o invitarle a jugar, una actividad que quizás a vos te pareció, o quizás a los niños, interesante, novedosa, decir "pucha, la verdad que otro se puede estar perdiendo de esto, lo que hizo Pedrito y Sofía...", por ahí... ¿Invitás a que se comuniquen ese juego entre ellos?

MB: Si, mirá... totalmente, si se da la situación y la conozco y veo que alguien tiene ganas de transmitirlo sí, adelante. Pasa mucho con juegos que conocen, que tal vez conocieron en otro lado, lo ponen a disposición del grupo y lo debatimos, lo modificamos y hay que modificarlo, lo adaptamos al espacio donde estamos y lo jugamos. Pero también suelo hacer una actividad, en los últimos años de primaria, que es como si fuera un proyecto por grupitos, en donde ellos tienen que presentarles al resto, luego de hacer una selección de su propia selección o lo que conozcan, de alguna actividad física o algún juego o práctica deportiva que hagan y que les gustaría hacer con el resto, incluso actividades artísticas o de baile, eso lo van decidiendo por grupo. Y ellos se encargan de seleccionar actividades, juegos, propuestas para que todos lo jueguen, entonces un día les toca a ellos, otro día a otros, y de esa manera tienen el espacio para compartir algún saber que tengan, que no hayamos podido... o que no trabajemos en la escuela, un saber que ellos traen de afuera, y me parece importante darles ese espacio. Me interesa también esto de abanico de saberes, en el sentido de que pienso que uno está bueno que esté relacionado a la actividad física o la práctica deportiva desde algún lado, y que en algún momento fuera de la escuela esa educación física siga estando presente, eh... y que ellos tengan la posibilidad de elegir siempre y cuando se les haya presentado un abanico de propuestas, sino me parece que la elección siempre va a ser hacia lo mismo, hacia lo conocido, y entonces me parece bueno esto de... "mira, yo hago gimnasia acrobática"... y si la mayoría nunca hizo, bueno, traé, ¿qué podemos hacer?, ¿qué de lo que vos hacés afuera nosotros estamos en condiciones de poner hacerlo?, o los que se dedican a la danza, nos da vergüenza, por qué nos da vergüenza, tengo miedo que se rían, por qué, esta práctica es solo para... hay mucho de "esto lo hacen las nenas, esto los nenes", ¿es así? ¿No es así? ¿Lo podemos hacer nosotros? Yo me pongo a... "bueno, ustedes enseñen una coreografía... yo también la hago", para que se entienda esto de que podemos compartir un abanico de prácticas o actividades físicas muy variadas y después nosotros elegimos, pero elegimos desde el conocimiento de lo que hay.

M: Me da la sensación de que por ahí... vuelvo a insistir con esto, alguna situación puntual, que no necesariamente sea un conflicto, o que vaya en otro sentido, pero utilizar casos o

ejemplos para fundamentar o dar lugar al desarrollo de cierta situación... como utilizar ejemplos de la vida cotidiana, de clases anteriores ¿utilizas el ejemplo? ¿Qué opinión te merece?

MB: Mirá, siempre y cuando, obviamente sin exponer, alguna situación que puede incomodar a alguien, me parece que todo suceso de la vida cotidiana se puede analizar sobre lo bueno y lo malo, entonces me parece que puede ser una herramienta válida si sirve para tratar algo que haya surgido, o tal vez si alguien quiere plantear algo que exceda la educación física también lo puede hacer. Me parece importante los momentos de reflexión y charla que se puedan dar en la clase.

M: ¿Y sos vos a veces quien solicita jugar de un modo lúdico o más transparente?

MB: ¿Si yo solicito a ellos?

M: Si, a veces...

MB: Si, se lo he marcado muchísimo...

M: A veces por ahí no apuntar a la reflexión, si está mal o bien, ¿insistís vos a que lo hagan de otro modo? A cambiar como estaban participando en sus conductas...

MB: Si, pasa mucho con los grandes... siempre entendiendo por qué, y entendiendo cuál es el objetivo del espacio que estamos compartiendo en la escuela. Me pasa sobre todo con los chicos y las chicas que ya practican algún deporte en un club, esto de querer venir a demostrar a la escuela lo bueno que soy en el club, u obviamente la ventaja que tengo frente al resto porque practico tres veces por semana cierto deporte, y el reflexionar sobre ello de manera individual, a veces en conjunto, yo creo que me ha traído muy gratas experiencias, en el sentido que han podido entender cuál es el objetivo de las prácticas que realizamos en educación física, por qué lo hacemos así, y vuelvo al principio, a lo del vínculo, al respeto por el otro, el cuidado, a esto de jugar con el otro y no contra el otro, yo creo que esa parte reflexiva ha dado buenos...

M: ¿Y qué pasa con la competencia?

MB: Mirá... un mal que tenemos tal vez desde la educación física y que fue parte de estos cambios que te dije que a través de la licenciatura pude modificar, incluso hacer una revisión crítica de mis propias prácticas, es creer que en la presentación de algún tipo de actividad o juegos, el agregarle lo competitivo hace a la actividad más interesante, entonces creo que muchísimas veces incentivamos la competencia pensando que esa va a ser la actividad más atractiva, más divertida, que todos se van a querer enganchar y me parece que es un gran error. Incluso intento eliminar lo más posible las prácticas competitivas, desde la visión de... lo competitivo de querer eliminar al otro, o tener que ganarle al otro por la satisfacción del ganar nada más y no por el juego que estoy haciendo. Entiendo que cuando hacemos

un juego de oposición el disfrute este en el juego y no en el resultado final, entonces digo, ahí es donde está el quid de la cuestión y es donde pretendo que la actividad que se esté realizando se disfrute por la actividad en sí misma, no por como termine la actividad. Porque qué pasa, muchos vienen con eso “la actividad me gustó si gané y no me gustó si perdí”, entonces claro, me parece que lo que hay que eliminar es el resultado, si juego es porque me gusta y me parece divertido, pero no porque intento tener un resultado.

M: Entonces qué otros sentidos piensas que habría que generar, qué otro tipo de emociones que me permitan seguir jugando y no por este binomio ganar – perder.

MB: Y mirá... incluso hasta se me ocurre que cada práctica que podamos hacer es interesante que ellos puedan aportar alguna idea al propio juego, no a deportes que están ya establecidos, que sabemos cómo se juega y demás, pero me parece interesante en esto de disfrutar del propio juego también es la posibilidad de incorporarle reglas o modificarlo según nuestro propio gusto, entonces eso hace que ellos se puedan apropiarse de esa actividad, que la sientan propia y que digan “juego a esto porque me interesa y porque esto que me molestaba ya no está más” y por ahí no me salía picarla tantas veces pero como ahora hicimos una regla de picarla de otra manera, o no picar, se me hace más amigable para participar; porque el miedo de muchos es “no juego porque no sé jugar” pero ¿qué no se jugar? ¿La parte técnica no me sale? ¿La parte técnica me impide no participar de esa actividad? Bueno, modifiquemos esa obligación técnica que tiene ese juego o deporte para que lo podamos hacer todos. Entonces en ese sentido me parece que la modificación de la regla o la incorporación de nuevas reglas tiene que estar, en pos de la participación de todos.

M: Claro, esto de los vínculos es importante, no interesa qué sino “estoy con vos”, es un montón...

MB: Y esto de jugar CON el otro y no CONTRA el otro, hasta incluso en el discurso cambia mucho. “Ustedes juegan entre ustedes” no es que juegan “contra él”, juegan entre los dos, si no estaría el otro vos no podrías jugar. Entender eso... primero lo tuve que visualizar yo, entenderlo yo, habiendo tenido una formación completamente distinta como te dije, y habiendo tenido una infancia y adolescencia distinta, donde la competencia estaba presente siempre, si bien siempre me acerqué al deporte por gusto y por placer el espíritu competitivo siempre estaba. Y el poder haber reflexionado yo mismo sobre esto, es lo que me permite poder transmitírselo a los demás, intentar focalizar en eso, y me siento sumamente satisfecho en el momento en que ellos pueden hacer esa reflexión y entender el porqué de todo esto, y que no termine siendo una imposición, que no termine siendo “bueno, lo hago porque el profe me lo dice” o lo hago para darle el gusto o me apruebe la materia, sino para realmente entender que vivo con el otro y necesito... a ver... que el vínculo con el otro tiene que ser un vínculo amistoso, de solidaridad, de comprensión, de aceptación de las diferencias, esto de que somos todos iguales no es así, intento remarcarlo todo el tiempo, entonces bueno... y agradezco que el espacio de educación física da para trabajar todas estas cosas, y me preocupa y no sé si se trabaja en otras

áreas, y me preocupa también el poco tiempo que tiene un espacio como este, pero es como te decía al principio, no caer en victimizar o resaltar las cosas malas, sino dentro de lo que se puede hacer ir para adelante ahí.

M: Te quiero preguntar sobre la sanción ¿cómo has utilizado a veces ese tipo de intervención? No quizás una sanción que sea castigo de ir a la dirección, o un castigo más de índole verbal ¿cómo trabajás la sanción? Por ahí hay grupos que son difíciles, o en un primer momento donde no comprenden la lógica de tus clases, que vienen de otros docentes, otras clases...

MB: Sí, mirá, la sanción vista como una intervención ante una situación que yo detecto que no corresponde o en algún momento donde puede existir algún tipo de violencia o peligro porque se puedan lastimar o algo, existe, pero nunca existe sin un momento para reflexionar y pensar el por qué yo le remarco eso. De ninguna manera permitiría por ejemplo apartar a alguien de algún juego o actividad como castigo que hizo algo a algo que yo creía que no correspondía entonces lo saco y se pierde esa actividad, no, si lo voy a sancionar o remarcar algo le explico por qué, intento pensarlo, reflexionarlo, y me parece que esa es la manera de intervenir como profesional ante algo que yo detecto que no corresponde, que pone en riesgo a él, a un compañero o lo que sea, me parece que esa es la forma de sancionar entre comillas, pero no la sanción como un castigo que no tenga relación con lo que sucedió, o dirigirme a la maestra para solamente el hecho de contarle algo que hizo mal o no correspondía, me parece que no. Sí creo importante... también no me creo eh... omnipotente en el sentido que yo puedo llevar adelante todos los conflictos, me parece que no y es un error, incluso me parece que mientras más se trabaje con el colectivo docente mejor, una determinada problemática me parece mejor. Si hay situaciones, mínimas, que se pueden resolver en la clase buenísimo, sino intento o pedir ayuda o hablar con el gabinete o con quien sea, pero me parece que tampoco podemos caer en esto de “todo lo que pase acá se resuelve acá”, no, hay problemáticas que necesitamos compartir, incluso información sobre los diferentes chicos que entre los docentes debe circular, porque en definitiva estamos ahí todos para ayudar a ellos que son los protagonistas.

M: No ves como mala la sanción si va acompañada de un aprendizaje...

MB: Totalmente, es que... a ver, situaciones que merecen un llamado de atención, una intervención, existen, yo no es que no puedo hacer nada, porque este llamado de atención viene con esto que te digo que ellos traen de afuera, entonces con eso que traen, esa forma de vincularse, esa forma de verbalizar algo que les pasa, y si surge ahí está buenísimo que uno esté ahí para poder reflexionar con ellos en cómo es la manera en que están reaccionando, en que están intentando resolver algún conflicto. Me parece que ahí está el quid de la cuestión...

M: Vamos terminando un poco por el recorrido... eh, de tus prácticas, ligadas con el jugar, con lo corporal ¿ha quedado algo que quieras reforzar? Alguna idea que la fuiste

comentando pero que, por alguna situación, pensamiento, te fuiste para otro lado y quieras un poco argumentarlo ahora, algo que hagas en tus clases y no te haya preguntado...

MB: A ver... por ahí simplemente mencionar esto de que, en mi búsqueda de poder brindar un espacio de educación física distinto al tradicional, hace que muchas veces me esté chocando contra el tradicionalismo que existe en la escuela, que necesita una transformación, pero desde las bases. Yo concibo a futuro instituciones educativas completamente distintas a las que existen hoy, entiendo que hay mucha gente que está en este camino de otras alternativas innovadoras, y también trabajando en el profesorado intento que los que están en esa búsqueda no se pinchen, y tal vez me preocupan cuando los practicantes van a ciertas escuelas y se encuentran con un profe que responde a prácticas que ya deberían quedar en el olvido, intento que esa gente no se pinche, incluso con mis compañeros de trabajo intento de poner en cuestionamiento todo lo que hacemos, me parece que la clave está en pensar todo lo que hacemos, muchas veces encuentro que el docente es repetitivo simplemente porque aprendió cierta actividad y nunca se cuestionó por qué la hace, entonces el poder poner el foco en eso, el poder decirle algo, replantear, me parece que ahí está la clave. Y tampoco quiero caer en culpar ni enojarme con aquel que hace prácticas tradicionales por el solo hecho de repetirlas, porque entiendo que yo tuve mi espacio, con la licenciatura, donde pude reflexionar sobre mis prácticas y ahí hice el click, por ah esta gente todavía no lo pudo hacer, y ver de qué manera yo puedo aportar en las instituciones donde trabajo a estos pequeños cambios que me gustaría que sucedan.

M: Te tomo el guante para decir que de algún modo estás contribuyendo si alguien llegase a escuchar esto que estás diciendo, creo que no es poco, de algún modo quiero en persona agradecerte el tiempo, es muy valorable lo que has hecho en tu vida, en tus cosas, y sin embargo estamos hablando de la educación física y no es poco.

MB: Está bueno también juntarse con gente que piensa parecido, y me parece que lo enriquecedor es cuando habla con el otro, porque si uno se encierra no sirve... me parece que el compartir con el otro, el ver cómo lo encara, cómo lo piensa... por eso acepté con gusto tu participación, gracias por tenerme en cuenta y bueno, en lo que pueda aportar en otro momento lo haré...

M: Gracias...

