¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente

Por Manuel Dupuy[50]

Introducción

Desde el año 2015, el grupo RETEF,[51] constituido por un colectivo de docentes investigadores e investigadoras de Argentina, venimos desarrollando un proyecto que integra diferentes investigaciones orientadas a revisar y transformar las prácticas pedagógicas en la educación física escolar. El proyecto toma sustento a partir de la corriente de investigación que ha sido originada por la REIIPEFE[52] en Latinoamérica

[50] UFLO Universidad – IEF Nuestra Señora.

[51] Grupo de investigación para la "Revisión y Transformación de la Educación Física" (UFLO Universidad, Argentina).

[52] Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, integrada por grupos de investigación de los países de Brasil, Argentina y Uruguay.

hace algo más de una década como continuación de las bases instauradas por el Movimiento Renovador Brasileño, para el fortalecimiento de una perspectiva crítica en educación física (EF) iniciado entre los años 80 y 90 del siglo pasado.

Entre nuestras preocupaciones centrales, además de caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la educación física escolar y establecer la función social asignada por los y las docentes a dicha área curricular, 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 posicionan, de qué manera gestionan y organizan sus clases, cuáles contenidos hacen circular entre sus alumnos y alumnas, cómo planifican y evalúan, qué función le conceden a su práctica escolar, cuáles son los obstáculos (culturales, sociales, políticos, laborales, de formación y capacitación, etc.) que impiden la instalación y sostenimiento de este tipo de prácticas innovadoras, entre otras inquietudes.

Como recorte para la presente producción se establecen los siguientes objetivos: identificar la concepción de juego que poseen los y las docentes ubicados en un posicionamiento progresista (entre la innovación y transformación de su práctica) y caracterizar los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar.

En el marco de la Ley Nacional de Educación (LNE) 26.206/06 (MECyT, 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 escenarios de actuación de los futuros y las futuras profesionales egresados/as 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: 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).

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 tibiamente 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 (Giroux y Aronowitz, 1987).

Las prácticas pedagógicas innovadoras[53] son abordadas a partir de diferentes variables en estudio por un colectivo de autores. Distíngase: Faría, Bracht, Machado Da Silva, Aguiar Moraes, Almeida y De Almeida (2010); Fensterseifer y Da Silva (2011); Da Silva y Bracht (2012); Cucci (2013); Marques, Righi Lang y González (2014); Gómez Smith, Dupuy, Iannone, y Morén (2017). Además de diferenciar tres tipos de prácticas pedagógicas en EF escolar, Silva y Bracht (2012) describen cuatro rasgos característicos de docentes innovadores, señálese:

[53] También mencionadas dentro de la bibliografía de referencia como prácticas progresistas, prácticas de inversión pedagógica o prácticas bien sucedidas, donde prevalece un sentido sociocrítico en todas ellas.

1. 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.
2. Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los/as educandos como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los/as alumnos/as tomar decisiones, ligado a experiencias que permitan la autoevaluación.
4. Articulación de la educación física en los proyectos pedagógicos institucionales.

En este sentido, Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y otros (2017) y Gómez Smyth (2017) han indagado algunas variables de la 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 lo naturalizado de manera acrítica en el terreno educativo.

Pensar y emplear la intervención docente concibiendo el jugar como derecho

La educación física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a distintas prácticas 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. 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.

Mencionado esto, la perspectiva en la cual el título del apartado invita a pensar se corre de la visión utilitarista del juego para comenzar a observar la complejidad de comportamientos de los jugadores y las jugadoras (es decir, entrando en el terreno de lo lúdico) como portadores de sentido. En este punto, los trabajos etnográficos de Pavía (2005, 2006, 2008, 2009, 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 los jugadores y las jugadoras, 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 socioafectivas que podrían desarrollar las personas al practicarlos, o bien, la transferencia y evolución a la multiplicidad de deportes, es decir, poniendo el foco en su estructura y parámetros observables externamente. Pero en menor medida se ha contribuido en comprender los modos[54] de

[54] Siguiendo a Víctor Pavía, citado líneas arriba, la "forma" del juego corresponde a la configuración o "apariencia externa", se podría decir, la estructura asociada a la lógica interna del propio juego. Metafóricamente correspondería al exoesqueleto de la actividad reconocida social y culturalmente como juego, por el cual se logra reconocer y permite diferenciarse o asemejarse a otros. En cambio, el "modo" (de jugar) repara exclusivamente al análisis desde la perspectiva e intencionalidad de los sujetos involucrados y la comunicación que entre estos se establece, identificando las acciones y actitudes de los mismos, remitiendo a la manera peculiar de involucrarse dentro de la situación de juego, la cual puede ser lúdica o no lúdica.

participar en el juego, en relación al componente subjetivo inherente a los/as jugadores.

En sus investigaciones longitudinales, Rivero (2011) y Sarlé (2011) establecen tres concepciones en relación al juego y la EF que se sustentan empíricamente en las prácticas ejercidas por los profesores y las profesoras; considérese: I) el juego como contenido; II) como eje temático, desde nuestra perspectiva los concebiremos integrados como espacio imaginario y de derecho; y III) estrategia metodológica o espacio didáctico.

La primera concepción 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 requiere ser iniciado, controlado y estructurado por los propios jugadores y jugadoras, 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 y valores hegemónicos en función de una incesante búsqueda de autonomía lúdica, es decir, un modo de jugar donde los/as 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: "(...) el modo es de índole más cualitativa; así como circunstancial y lábil, menos sumiso a los designios del ojo clasificador de un observador externo. El término modo remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí)" (Pavía, 2010, p. 67).

La segunda, enaltecida por las ciencias de la educación y a partir de la conformación de las diferentes áreas curriculares, las cuales presentan al juego como una estrategia metodológica y/o medio, cuyo valor se cristaliza en ser una actividad divertida y agradable para los alumnos y las alumnas, permitiendo abordar contenidos extrínsecos al juego mismo. Vale decir, considerados de mayor relevancia social y educativa. 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 y deportivas

como refuerzo de valores sociales y morales, entre otras. De manera general, el o la docente (de variadas disciplinas) en esta concepción encubre situaciones, actividades o ejercicios "presentados como juego", en función de reducir la rigidez y monotonía de sus instrucciones.

Se abre aquí una presunta tarea por contribuir a la problemática planteada por Pavía (2008, 2010), en cuanto explicita que uno de los grandes déficits de la EF es que los y las docentes saben enseñar juegos pero no saben enseñar a jugar de modo lúdico, y esto remite en gran medida a la propia historia de formación en los profesorados. Invita a pensar que los y las 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, 2011) enuncia que al momento de proponer o dar espacio a genuinas experiencias de juego, el profesor 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 y las 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.

Entre la concepción del juego y las intervenciones docentes. Concepción de juego de docentes transformadores

Entendemos el "saber jugar como eje temático" a partir de las siguientes dimensiones:

- Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros y otras.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.

• Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros y otras.
• Saber jugar lúdicamente.

En articulación con el saber jugar como eje, los y las docentes refieren sobre el derecho al acceso experiencial de la cultura de juego por parte de las personas (niños y niñas, adolescentes, adultos y adultas) en el siguiente sentido: experimenten y compartan variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico, incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas; que los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.

A partir de su concepción pedagógico-didáctica, el juego se presenta, antes que un recurso metodológico para la enseñanza de contenidos extrínsecos al mismo, como un derecho inherente a los/as niños/as y jóvenes en el desarrollo de las clases. Es decir, propiciando en los encuentros de EF la enseñanza de un saber especializado como es el "saber jugar", junto a la ampliación de la experiencia lúdica (cultura de juego) con espontaneidad, libertad y opcionalidad (Dupuy, 2019). Algunos testimonios:

> Como ideológicamente me encuentro posicionada desde la vereda de enfrente, 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. 6).

> 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 de que yo puedo ser un facilitador del juego que elijan, pero me parece que lo importante es lo espontaneo (Prof. 7).

Sobre las intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar:

1. Observación comunicativa

"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). "Uno tiene que entender que la sola presencia del docente es una manera de intervenir, no hace falta ni siquiera hablar", comenta el Prof. 2. "Es raro, estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando me necesiten... El chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo... Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si surgen situaciones en las que deba intervenir o no", refiere el Prof. 3. Por su parte, Prof. 4 expresa: "Considero que la clase es de ellos, trato en lo posible de correrme, de esa manera puedo evaluarme a mí, a los chicos, observar algún emergente que anda dando vueltas por la clase y atenderlo. Nada es posible en una clase sin la escucha, el diálogo, y sin la participación de los chicos". En tanto, el Prof. 5 nos dice: "Estoy todo el tiempo activo y fundamentalmente atento a la situación, dispuesto a charlar sobre lo que sea". El Prof. 3 agrega: "Mirar, observar y estar

disponible para los chicos todo el tiempo para intercambiar cosas, escucharlos, saber qué les gusta, identificar cosas que le resultan difíciles, placenteras, atractivas, con quiénes juegan, las razones por las que juegan...". "Hay que estar atentos a que se genera en realidad, si ocurren desigualdades, violencia, cargadas, lastimar al otro" (Prof. 3). Del mismo modo, el Prof. 1 añade: "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". Por su parte, el Prof. 5 señala: "Yo estoy atento para que no haya autoritarismo, situaciones de riesgo, violencia y ese tipo de cosas; el resto lo hacen de manera autónoma". De igual forma, el Prof. 2 argumenta: "En realidad, el docente es un mediador y facilitador, y debe hacer eso. Para mí tiene que estar a un costado e intervenir, insisto, cuando hay injusticias, cuando hay violencia, o cuando hay un hecho que no apunta a la pulsión de vida".

A partir de las diferentes expresiones verbales de los y las docentes, la observación comunicativa implica una tarea de corrimiento pedagógico de la situación. Necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de la situación lúdica, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad. La capacidad de escucha y posterior intercambio de saberes estima la no imposición de manera autoritaria-tradicionalista; más bien a modo de "sugerencia", como una "manera de no estar jugando reiteradas veces a lo mismo" y con "sentido empático".

2. Observación facilitadora

> 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).

Hallamos que el/la docente prepara y provee de espacios, materiales, y también ofrece sugerencias y ayudas a los/as jugadores/as para que desplieguen sus modos de jugar:

A. El/la docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los/as jugadores/as, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego de manera segura.
B. Posibilita a los/as jugadores/as 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 los/as jugadores/as, en función de sostener la instancia de juego.
C. Colabora con los/as jugadores/as 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.
D. Interroga a los/as jugadores/as, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.
E. El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador/a experto/a:

- Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un/a jugador/a, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.
- Sugiere opciones de juego a los/as jugadores/as, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego: el/la docente, ante una iniciativa de juego, concede nuevas ideas a los/as jugadores/as 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.
- Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un/a jugador/a o grupo.
- Expone una indicación técnica corporal que les permite a los/as jugadores/as jugar.
- Orienta a los/as jugadores/as de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear nuevas.
- Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los/as jugadores/as puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.

3. Observación delegativa

Esto de que un alumno le enseñe a otro, hay chicos que disfrutan de este rol. Bah, 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 sí 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 sí hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó (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 qué se trata lo que han generado (Prof. 5).

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 sentido, este tipo de mediación docente, 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 jugadores y jugadoras, dado que reconoce en ellos/as, su intencionalidad lúdica.

4. Jugador/a experto/a

Intervención donde 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, dejar al otro ser protagonista y que pueda sentirse valorado.

"La mayoría de las veces que me meto a jugar lo hago con intensión de sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación, y sobre todo para aquellos chicos que no tienen interés", expresa el 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", comenta el 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", agrega el Prof. 5.

La intervención como jugador/a experto/a puede asumir dos direcciones, señálese elaboración propia de situaciones de juego, invitando a jugar y donde puedan incorporarse otros/as jugadores/as. Sobre esto, los Prof. 3 y 5, respectivamente, expresan:

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

> Creo que aquel que logra generar instancias de confianza, placer y divertimento genuino dentro de una propuesta donde los chicos puedan elegir, que sepan que el adulto está para ayudarlos, que crean en vos, te consideren como uno más. Es lo que provoca que me inviten a jugar o bien acepten alguna propuesta mía. Muchas veces sucede que me pongo a jugar solo. Me ha pasado con grupos que son muy autónomos el tener que elaborar una situación para jugar solo y donde se han acercado para jugar conmigo, sin invitación mía.

Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros/as jugadores/as, solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar.

"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 qué ocurre ahí dentro y en cada uno de ellos, ya que a veces desde afuera no se llega a comprender", describe el Prof. 3. "Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan participo, pero la intención no es ser el eje y centro del juego, sino que la intención es ser siempre un jugador como el resto", resalta el Prof. 4. "Algo que sí suelo hacer es ponerme a jugar con alguien, invitar, o muchas veces recibo invitaciones por parte de ellos, me pongo a jugar y generamos algo juntos. (...) Intervengo en el sentido de no imponer nada, sino que lo suelo hacer para cambiar lo que venía pasando en reiteradas veces, tampoco es que lo deban hacer, a veces pienso que estaría bueno no jugar siempre a lo mismo", expresa el Prof. 5. "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", manifiesta el Prof. 2.

5. Intervención 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.

> Estábamos haciendo algo que no era jugar. Estaba dejando de ser divertido, estaba dejando el respeto por el otro, no podían ponerse de acuerdo, no se dejaba libertad en lo que cada uno tenía ganas de hacer, daba miedo agarrar la pelota porque el otro podía venir y golpearme, no podía pegarle con el pie porque no se podía hacer (Prof. 3).

Comunicando todos aquellos principios y cimientos en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

> 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. 4).

> Fundamento mucho esto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando (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).

> 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).

6. Intervención reflexiva

Se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guion de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los/as jugadores/as. Suelen utilizarse ejemplos (de hechos vividos anteriormente en las clases, situaciones externas del mundo social y sucesos de los medios de comunicación), así como preguntas de índole reflexivas, generando el diálogo y la autobservación de las acciones en relación a los modos de jugar con Otros.

> Generalmente llamo a las personas y les digo: "¿Qué opinan sobre lo ocurrido?". Siempre utilizo la pregunta para que el otro descubra, siempre pregunto, nunca le doy la resolución al planteo. Por ejemplo, si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo: "¿Qué pasó?". Esa es mi intervención. "¿Qué opinan de esto? ¿Qué les parece?". Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un propio chico un día viene y me dice: "¡Profe, yo estuve mal!", como si fuese una toma de conciencia (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 (Prof. 3).

> 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).

> Algunas veces, ante estas situaciones, suelo dar ejemplos de otras situaciones parecidas que hay en lo social, en la vida diaria o en los medios...

"¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? ¿Qué opinan?" (Prof. 1).

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? ¿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).

7. Intervención deliberativa

El/la docente 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 jugadores/as.

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. Asimismo, solemos cambiar de actividad (Prof. 1).

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. 4).

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. (...) 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. 5).

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).

Reflexiones a compartir

El presente artículo ha tenido la intención de aproximarse a los y las docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítico-emancipadora, que vienen desarrollando su tarea docente en la actualidad, siendo el objetivo principal conocer la concepción de juego que sustentan al igual que sus formas de intervenir en torno al desarrollo del jugar.

Los resultados obtenidos permiten inferir que los y las docentes transformadores conciben el juego como un derecho inherente a los niños y niñas y jóvenes como una oportunidad en las clases de EF para

abordar la enseñanza del *saber jugar* (ver resultados) en contacto con otros (modos de jugar) y garantizar la ampliación de experiencias culturales de juego; produciéndose un corrimiento con respecto a tomar el juego como una estrategia para el desarrollo de contenidos extrínsecos. En este sentido, la concepción se ve favorecida por el despliegue de múltiples intervenciones (ver resultados) durante las clases que propician el jugar con libertad, creatividad y opcionalidad (poder tomar innumerables decisiones mientras se está jugando).

Asimismo, se pudo dar cuenta a lo largo del análisis de las entrevistas en cuanto a *intenciones pedagógicas* al momento de intervenir durante el desarrollo de sus clases, señálese: generar las condiciones adecuadas en cuanto al tiempo, espacios y elementos necesarios para poder jugar; búsqueda constante por jugar de un *modo lúdico* (con valores contrahegemónicos); desvalorizar, negar y/o interrumpir acciones y conductas que se orienten a jugar de un *modo no lúdico*; preocupación por la participación protagónica y creativa del sujeto pedagógico (Cullen, 2015); utilización de estrategias que animen al desarrollo de un ciudadano crítico, reflexivo y solidario; intromisiones a través de metáforas, sorpresa, ironía y humor; acciones que persigan la reflexión y el debate democrático con otros y otras; participar de las situaciones de juego como docente jugador/a; presencia de afectividad en cada actuación; permisividad en cuanto al libre albedrío para con los jugadores y las jugadoras.

Bibliografía

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.

CUCCI, E. (2013). *Características de los docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora* (Tesis inédita de licenciatura). Buenos Aires: UFLO Universidad.

CULLEN, C. (2015). "El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico". En A. Ferreira (comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

DUPUY, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: UFLO Universidad.

DGCyE. (2009). *Diseño curricular de la formación docente. Profesorado de educación física*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, La Plata. Resolución 2432.

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 prácticas bém sucedidas?". En *Ágora para la Educación Física y el Deporte 12*, 11-28.

FENSTERSEIFER, P. y SILVA DA, M. (2011). "Ensaiando o 'novo' em educação física escolar: a perspectiva de seus atores". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33*(1), 119-134.

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 SMYTH, 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: Editorial de la Universidad de Flores.

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.

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". En *Rayuela, 8*, 95-102.

MARQUES DA SILVA, A., RIGHI LANG, A. y GONZÁLEZ, F. (2014). As possibilidades e os limintes na (re) *formulação do plano de estudos de educação física de uma escola* pública do noroeste gaúcho. En Actas del XXII Seminarios de Iniciação Científia. UNIJUÍ.

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

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)". En *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.

PAVÍA, V. (2009). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". En *Aloma*, 25, 161-178.

PAVÍA, V. (coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas.* Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

PAVÍA, V. (coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

RIVERO, I. (2010). "Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física". En *Educación Física y Ciencia*. 1271-81. ISSN 2314-2561.

SARLÉ, P. (2011). "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". En *Revista infancias imágenes, 10*(2), 83-91.

SILVA M. S. y BRACHT, V. (2012). "Na pista de práticas e professores innovadores na educação física escolar". En *Kinesis, 30*(1), 75-88.