CAPÍTULO 4

TIPOS DE INTERVENCIONES PARA EL DESARROLLO DEL JUEGO Y EL JUGAR

Lic. Dupuy Manuel

Antes de iniciar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al respecto, el artículo 31 instituido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU[7], 1989), declara:

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

A partir de lo anteriormente enunciado, en el año 2013 el Comité de los Derechos de la Niñez[8] desarrolla un documento el cual se expone modificando la visión acerca de la niñez, incluyendo sus problemáticas socio-culturales y en relación a la importancia del juego, entre otros aspectos, profundizando sobre el contenido del artículo 31 que manifiesta la convención. En la Observación general Nº 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes se establece:

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los tipos de intervenciones docentes alcanzados son:

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

A continuación, se expondrá la categorización[11] de las anteriores intervenciones que orientan las acciones de los/as docentes en función de la creación y sostenimiento de situaciones lúdicas. Las cuales son producto de información obtenida a través de manifestaciones verbales de docentes entrevistados a lo largo del trabajo de investigación, devenido en este capítulo, sobre las diferentes formas de intervenir durante el desarrollo de sus propias prácticas. Si bien,

---

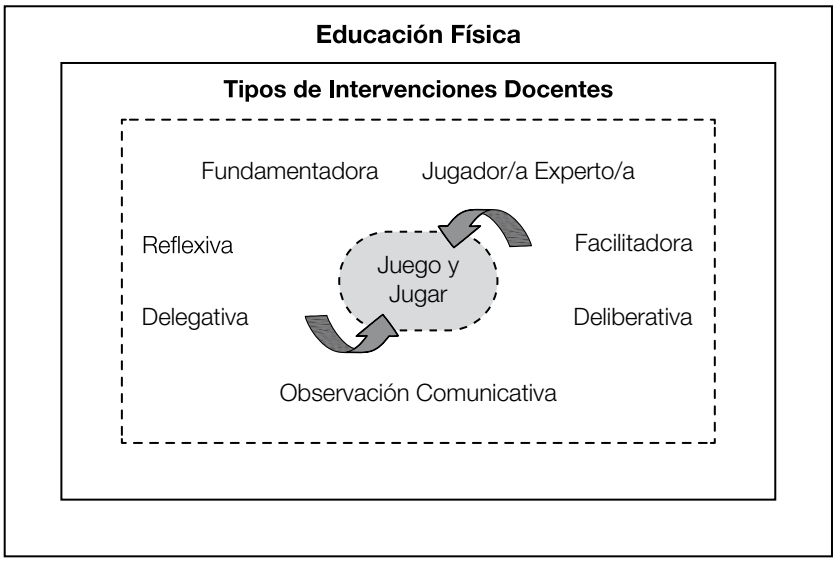
[10] Dada algunas circunstancias esta categoría particularmente no fue trabajada a lo largo del trabajo de investigación (Dupuy, 2015); de igual manera, será presentada de forma original en relación a la tesis doctoral de Gómez Smyth (2015).

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

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

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

- **Enunciadora:** expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.
- **Exhortativa:** solicita jugar de un modo lúdico y/o acondicionar de manera segura el lugar de juego.
- **Confirmativa:** ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar, sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros.
- **Ejemplarizante:** expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego.
- **Sancionadora:** supone la aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico y/o censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico. En ningún caso aparecen castigos ligados con la imposibilidad de seguir jugando, sí se les solicita a los niños que modifiquen su manera de jugar.



1. Intervención Facilitadora (Gómez Smyth, 2015)

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

Esta categoría conceptual puede asumir las siguientes subdimensiones:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Observación Comunicativa Crítica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Intervención Delegativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Intervención como Jugador/a Experto/a

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

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

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

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

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

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

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

Éste tipo de intervención puede asumir dos posibles direcciones, siguiendo a (Gómez Smyth, 2015) y (Gómez Smyth y Capllonch, 2015), las cuales desarrollaremos a continuación y en reflejo a las expresiones señaladas por los docentes entrevistados.

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

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

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

Pablo también elabora propias situaciones lúdicas con intenciones de que terceros se sumen a jugar pero, a su vez, agrega que en un primer momento deja pasar cierto tiempo (lapso en el cual podrían sumarse jugadores/as sin ser necesariamente invitados de forma expresa por él) mientras juega y de no ocurrir que otros/as se sumen a la situación lúdica elaborada, decide posteriormente invitar de manera intencionada para que esto suceda, lo que es interpretado como "verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el docente" (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 13), el cuál se ha asumido como un jugador más.

> "Muchas veces me pongo a pintar o dibujar y arranco con alguna línea y le agrego colores, entonces alguno se acerca, me pregunta de que se trata, me saben decir que color o forma agregarle y hasta muchas veces no se 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", alude Emiliano.

En el camino de esclarecer esta primera dirección que puede asumir la tarea de intervenir como jugador/a experto/a, y reparando precisamente en la "no necesaria invitación a otros/as jugadores/as" a la hora de elaborar propias situaciones lúdicas, Emiliano nos ayuda a pensar en que a sus clases lleva su propio material para jugar, ya que lo considera como su espacio también para hacerlo, donde él también vive y puede disfrutar del placer por jugar. Asimismo, analiza que al ponerse a jugar, sus alumnos/as lo valoran como un jugador que además de pregonar el juego, también juega, se divierte, y ellos/

as logran percibirlo, por lo que la propuesta se vuelve aceptable, transparente y creíble.

En definitiva esta *primer dirección* que caracteriza al jugador/a experto/a (aclárese, tanto docente como educando/a) al decir Gómez Smyth (2014, 2015), se caracteriza por la elaboración propia de situaciones lúdicas, donde otros/as jugadores/as pueden incluirse valiéndose de la invitación del docente quien ha asumido el rol de jugador, claro que dicha invitación lleva consigo libertad de decisión por parte del resto de los jugadores en aceptar incluirse o no en la situación elaborada por éste.

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

Del mismo modo, Juan se expresa en relación a la importancia de generar un clima de empatía, donde los niños y niñas crean en el adulto, puedan elegir con libertad durante las clases, y en esa confianza recíproca lo consideren como un jugador más,

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

La *segunda dirección* que propone Gómez Smyth (2014, 2015) en sus investigaciones en relación al accionar como jugador experto dentro del espacio donde se manifiesta el juego y el jugar, encuentra sentido en el hecho de aceptar invitaciones para jugar y/o participar de situaciones lúdicas, en esta

ocasión elaboradas por los niños y niñas, pudiendo de igual modo socializar sus puntos de vista como un jugador más, sin ánimo de imposición arbitraria.

> "Como te decía antes, a veces pido permiso y me acostumbre a pedirlo, ¿Che, puedo jugar?... Entonces siempre pido permiso, pregunto cómo se juega y ahí directamente me involucro como un jugador más y acepto las reglas, y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos y discuto", refiere Pablo.

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

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

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

> "Siempre y cuando el juego y los jugadores me lo permitan participo, pero la intención no es ser el eje y centro del juego, sino que la intención

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

El aceptar invitaciones a jugar por parte de otros/as jugadores/as quienes desean compartir la situación lúdica creada con el adulto es otra característica que asume el posicionarse como jugador/a experto/a descripta por Gómez Smyth (2014, 2015), en cuanto conformidad genuina y convencimiento de involucrarse en esa "realidad aparente" (Pavía, 2010, p. 70) que denominamos juego. Realidad que es asumida en planos de igualdad para con los demás, logrando consigo, proponer, innovar, tomar decisiones y establecer acuerdos; en el sentido de no imponer nada al resto de los jugadores y jugadoras por su condición de experto. Por el contrario, sin pretender ser el eje y centro del juego como menciona Arístides, siendo "una voz más" refiere Emiliano y para generar algo conjuntamente o cambiar lo que se venía repitiendo en reiteradas ocasiones, alude Juan.

En correspondencia a una *tercera dirección* distinguida que pudiera asumir el/la jugador/a considerado/a "experto/a", repara en la condición de invitar o proponer desarrollar juegos tradicionales donde los/as demás jugadores/as tengan la libertad y autonomía en cuanto aceptar o negar participar de los mismos.

"En realidad los tengo como herramienta (refiriendo a juegos tradicionales) por si son necesarios. Hay que tener cuidado también con ciertos juegos, o bien habría que modificarlos demasiado para que sirvan. Siempre trato de pensar juegos acordes al grupo o bien a la situación", describe Arístides. A veces motivo que desde la casa traigan algunos de éstos juegos, que traigan juegos que jugaban los papás o los abuelos y bueno, vienen con 'el trompo', 'la figurita', 'la bolita', y cosas que los chicos no conocen y esta bueno revisarlos y ponerlos en práctica", comenta Gabriel. "Nosotros cuando éramos chicos jugábamos a la escondida, a la mancha, al elástico, porque teníamos el espacio y hoy los

chicos están encerrados y no tienen muchas posibilidades de que puedan hacerlo", cuenta Pablo.

En materia de educación intervenir siempre refleja un contenido pedagógico, político, ético y filosófico por parte de quien decide hacerlo. De esta manera, la selección y utilización de los formatos de juegos a proponer desarrollar, el modo de involucrarse en ellos, así como la libre elección de participación, deben ser interpretados por los/as jugadores/as como "propuestas no impositivas, sino invitaciones que permitan seguir jugando de un modo lúdico o comenzar a hacerlo" (Gómez, 2013, p. 9). En este sentido, Arístides refleja su preocupación en cuanto a la elección de ciertos juegos tradicionales y en tanto su posibilidad de modificación en función de adaptarse a las necesidades e intereses del grupo. Por su parte Gabriel, evitando ideológicamente no ser quien seleccione los juegos, decide encomendar a sus alumnos/as que sean ellos/as los encargados de traer de sus hogares éste tipo de juegos para ser desarrollados dentro de las clases. A colación, Pablo manifiesta y justifica el desarrollo de juegos tradicionales en sus clases, ya que hoy en día los/as niños/as no tienen las mismas posibilidades que en otros tiempos para conocerlos y jugarlos, sobre todo en las grandes ciudades, siendo la escuela un espacio apropiado para poder rescatarlos y vivenciarlos.

"Me suelen decir. ¡Queremos jugar al pato ñato! Es ahí cuando les pido que me lo cuenten y generalmente critico determinadas cuestiones negativas de algunos juegos tradicionales. Trato de hacerlos pensar en esos juegos, entonces comenzamos a buscarles variantes, jugarlo de otra manera, a sentirlo diferente al juego (…) Pero te digo, si aparecen los jugamos, a veces yo propongo algún juego tradicional que ellos no hayan traído y siempre reflexionamos acerca de ello porque creo que es un espacio que se ha perdido", refiere Pablo.

Siguiendo el párrafo anterior, se visibiliza que los niños y niñas en oportunidades le solicitan al adulto jugar a este tipo de juegos, así como el mismo docente suele proponerlos en sus clases. A su vez, Pablo destaca el afán por revisar aspectos negativos en relación a ellos, pudiendo modificarlos y jugarlos con otras variantes como también expresaba Arístides. Finalmente, podemos interpretar que a pesar de respetar y traer a las clases este tipo de formato de juego, el interés del experto incurre en el sentido de propiciar su desarrollo desde un "modo lúdico" (Pavía, 2010, p. 68-69) y con independencia de poder elegir participar en dicha instancia. Según Nella (2011) y Sarlé (2006) el/la experto/a es capaz de anticiparse y saber responder ante una situación que se oponga a la esencia del estar participando de un juego lúdicamente. Es

decir, capacidad en establecer alianzas y acuerdos democráticos para cambiar, ignorar, estimular, inventar o dar continuidad a las reglas del juego, con el afán de maximizar el autointerés de los participantes.

5. Intervención Fundamentadora

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

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

El docente nos ejemplifica un momento de la clase durante el desarrollo de una especie de básquet donde ocurren una serie de hechos que en nada se emparentan con el juego y el jugar, entendidos por él como indicios de involucrarse dentro del juego relacionados a lo no lúdico, y que luego de su intervención termina transformándose en una experiencia con otras intenciones diferentes a las iniciales. De este modo, Pablo exhibe razones a sus alumnos/as a raíz de sucesos que estaban aconteciendo y que bloqueaban la posibilidad de jugar de manera trasparente (Pavía, 2008), consiguiendo a través de la democratización e intercambio de aquellos planteos con los/as jugadores/as, modificar el guion del juego (Gómez, 2013) que venía siendo en la clase. De igual manera, el docente relata ciertos principios que considera irrenunciables a la hora de jugar durante sus clases, los cuales suele utilizar como fundamento al momento de abordar una situación que presume acciones negativas por parte de los jugadores y jugadoras:

> "En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar y ese alguien es tanto el docente como los compañeros; vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad

deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro", finaliza Pablo.

Las expresiones atestiguan el posicionamiento ideológico y político detrás de cada fundamento en relación a la intencionalidad por jugar de manera lúdica. Siguiendo a Gómez Smyth (2014, 2015), durante la intervención fundamentadora el/la docente expone razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico, vale decir, comunica explícitamente un fundamento o razón de ser, exteriorizando y sosteniendo la importancia que reviste el modo de jugar y actuar en relación a los demás jugadores, al cuidado de sí mismos o de otros compañeros cuando están jugando y "en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego buscando la comprensión del derecho al jugar que tienen otros pares" (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 14). Persiguiendo la finalidad de que el/la niño/a vaya aprendiendo paulatinamente qué significa saber jugar de manera lúdica.

Encaminando la tarea de presentar algunos indicios en relación a los principios en los cuales se sostienen estos fundamentos, los docentes entrevistados enuncian:

> "El hecho de poder compartir la sensación de estar jugando, de sentir placeres y emociones diferentes a las que podemos sentir en otras situaciones, colaborar, ser creativo, poder disponer de la posibilidad de elegir a qué jugar, con quién, en dónde, con qué elementos y el tiempo que deseen, todo eso tiene un valor interesantísimo como aprendizaje", expresa Arístides. "Fundamento mucho ésto de disfrutar, de aprender, y que en un clima de alegría se aprende mucho más que en un clima de presión por ir ganando", relata Gabriel. "Siempre les digo a mis alumnos que ellos tienen que aprovechar el tiempo, entonces yo les digo que valoren el tiempo, lo vivan, ¡Disfrútenlo!, yo quiero que sean sujetos plenos", menciona Emiliano.

Las expresiones de los docentes, atestiguan cuales principios y cimientos sobre los que se apoya el jugar de un modo lúdico. Se visibilizan fundamentos donde las razones se orientan a afianzar y asegurar este modo en particular de participar dentro de una experiencia de juego. Valores en torno a compartir, disfrutar, encontrarse con el otro, emocionarse, aprender, sentir placer y alegría, posibilidad de elegir, valorar el tiempo y sentirse plenos durante el juego; caracterizan sus planteos al momento de ser manifestados a sus alumnos y alumnas durante una instancia de juego.

En esta senda de interpretar y comprender ciertos fundamentos de los cuales se valen los/as docentes de educación física en materia de juego y jugar, consideramos que éstos pueden direccionarse (además de fortalecer y orientar el jugar de un modo lúdico presentando explicaciones positivas sobre el mismo), en el sentido de exteriorizar razones que evidencien un modo de introducirse en el juego que coincida y refleje lo *no lúdico*. En este caso particular, proporcionando argumentos que lo desestimen, desvaloricen y/o nieguen, y se orienten en el camino contrario, modificando el guión de juego.

Para comprender esta segunda dirección que puede asumir el fundamentar una instancia de juego, Gabriel comparte algunas orientaciones que suele utilizar en sus clases:

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

El argumento o razón de ser que exterioriza el docente se encamina a repudiar el jugar de un modo no lúdico, considérese tóxico, poseedor de valores negativos en el contexto de una clase, donde si bien existe el juego "la forma de la actividad y el modo de participación no coinciden" (Pavía, 2010, p. 95), por consiguiente, ambiguo. Algo similar acuerda con la filosofía de enseñanza que sostiene Emiliano en relación al "no maltrato, no sometimiento, no lastimarse, no hablar mal"; como acciones y conductas inapropiadas para jugar, las cuales intenta extirpar de sus clases, en igual sentido que Gabriel.

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

6. Intervención Reflexiva

Durante el proceder de las clases, dentro del desarrollo de las diferentes situaciones lúdicas puede que se presente la oportunidad, siempre y cuando el docente se advierta de esta situación, el hecho de "solicitar la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego" (Gómez Smyth, 2014, p. 11), encaminando complaciente experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los jugadores y jugadoras.

En el camino de intentar caracterizar como se gesta, desarrolla y conduce este tipo de intromisión, expondremos algunas expresiones de los docentes entrevistados, los cuales han dado cuenta de la misma durante el progreso de situaciones de juego.

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

En el párrafo anterior los docentes coinciden en el hecho de instalar la pregunta como vehículo para generar la reflexión y el diálogo, en particular preguntas de índole reflexiva, al decir Pablo, "para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se presentan de manera autónoma", considérese, *autonomía lúdica*. Hablamos de preguntas abiertas que el niño sea capaz de desarrollar y le permitan dar cuenta sobre la situación lúdica, y en particular sobre el modo no lúdico, "en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego" (Gómez Smyth y Capllonch, 2015, p. 14). Es decir, posibilitando a los/as jugadores/as por medio de la intervención construir conciencia, poder auto-observarse, repensarse y regular sus acciones en relación a sus modos de jugar con Otros/as.

Veamos un ejemplo sobre este tipo de preguntas referidas, representado por los docentes:

> "Por ejemplo si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo, ¿Qué pasó?, esa es mi intervención, ¿Qué opinan de 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", comenta Emiliano. "Cuando veo que ocurren cosas que no me parecen que tendrían que estar dentro de un juego suelo preguntarles, ¿La están pasando bien? ¿Se están divirtiendo? ¿Qué piensan?", refiere Gabriel. "A veces reflexiono con un pequeño grupo, por ejemplo, si es así intento darme cuenta si todos fueron conscientes de la situación. Entonces comienzo a indagar ¿Qué pasó? ¡Cuéntenme!... ¿Está bien que agredamos al otro? ¿Está bien que nos riamos del otro? ¿Por qué? Y trato de involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto", señala Pablo.

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

Continuando en el sentido de describir aquellas preguntas abiertas utilizadas por los/as docentes y destinadas a buscar profundidad en las respuestas por parte de los niños y niñas; Pablo y Gabriel expresan recurrir a ejemplos (con hechos vividos anteriormente, situaciones externas del mundo social y acontecimientos de los medios de comunicación) los cuales sirven de vehículo pedagógico a favor de la reflexión y destinados a encaminar la toma de conciencia en función de "intervenir en el juego con el único objetivo de enseñar a disfrutar el jugar con otros" (Rivero, 2011, p. 34). Veamos el siguiente párrafo:

> (…) "Lo hago utilizando procedimientos que han pasado anteriormente y que sirven para traerlos a colación. Les suelo decir, ¿Se acuerdan cuando hicimos tal o cuál cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que pasó la clase pasada cuando Pedro y Juana armaron tal juego? ¿Eso estuvo bueno? ¿No podríamos armar lo mismo? Suelo traer ejemplos así,

cuidando no exponer a nadie", expresa Pablo. "Algunas veces ante estas situaciones suelo dar ejemplos de otras situaciones parecidas que hay en lo social, en la vida diaria o en los medios… ¿Y a ustedes les parece bien lo que pasó en tal lado? ¿Qué opinan?", cuenta Gabriel.

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

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

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

7. Intervención Deliberativa

Intentando acercarnos a esta última intervención, al decir Gómez Smyth (2015), la misma supone habilitar la discusión y debate con sentido democrático sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica. En tal dirección, deliberar asume características que rozan acciones como debatir, resolver, discutir, acordar, fallar, reflexionar, analizar, examinar, negociar; en abordaje conjunto, vale decir, con los demás jugadores y jugadoras.

> "En ocasiones suelo involucrarlos a todos en pos de que se resuelva el conflicto, aunque no haya habido, pero me refiero a cualquier otra cuestión negativa que pase dentro del juego y 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", comenta Pablo. "Siempre hay que dar el espacio, y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Han pasado hechos violentos que ellos mismos gestionaron, los junté y ellos mismos hablaban y resolvían el conflicto", señala Emiliano. "Una de las cosas que debe requerir una clase de educación física es la pausa, habilitar momentos estancos para el diálogo entre todos y ponernos de acuerdo… hay que traer al debate los errores y aciertos", dice Arístides. "Yo creo que hay que brindarles los espacios. Por ejemplo, cuando lo hacemos, charlamos juntos en cómo fue que se dieron y resolvieron los conflictos y demás. En general soy de tomar las partes involucradas y charlamos juntos", refiere Juan.

Claramente las expresiones de los docentes convienen y denotan el interés puesto en generar espacios destinados a la deliberación en función de que los/as jugadores/as, considerados auténticos protagonistas del debate, puedan dialogar, discutir y reflexionar en acuerdo grupal en pos de resolver un conflicto, en cuanto a la distribución de materiales y/o espacios, así como una problemática asociada a la no conjunción entre la forma y el modo de jugar, dado que en ocasiones los juegos desarrollados durante la clase suelen ligarse a enunciados "paradójicos y ambiguos" (Pavía, 2010, p. 95).

Continuando, en el sentido de poder caracterizar de qué se trata habilitar, según Gómez y Pizzano (2003), una suerte de "experiencia legislativa", Gabriel argumenta que supone "*una construcción cívica, democrática y social valiosa*" para los/as educandos/as.

A su vez, los docentes entrevistados expresan claros ejemplos sobre aspectos relacionados al juego y el jugar que suelen colocarse en tela de discusión, así como otras situaciones de la clase, las cuales suelen teñir los diálogos comunicativos establecidos entre los/as participantes.

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

En esta dirección, habilitar espacios de intercambio grupales encuentra connotación con una concepción ideológica de lo democrático, de lo participativo y de la intencionalidad del docente de fomentar prácticas reflexivas e inclusivas, generando consigo el diálogo y escucha, atendiendo a la opinión del Otro, así como poder sociabilizar la voz propia. Asimismo, durante el proceder de éstos formatos, al decir Gómez Smyth (2014) puede que emerjan ciertos diálogos los cuales despierten una instancia de fundamentación o reflexión, así como el/la docente podrá ubicarse desde la observación comunicativa, y/o delegando la situación en los/as jugadores/as, en función de posibilitar que ellos/as sean lo encargados de desarrollar el espacio construido y encontrar soluciones a los diferentes dilemas. Es decir, la configuración del formato creado podrá disparar, ocasionalmente, el desarrollo de las anteriores intervenciones descriptas.

Persiguiendo lo explicitado, expondremos como los docentes configuran este espacio destinado a la deliberación, discusión y debate sobre una situación de juego, así como sobre el modo de jugar, puesto que durante la secuencia de diálogos que se van desarrollando "pueden aparecer relaciones de poder o dialógicas" las cuales obstaculizan la posibilidad de jugar de un modo lúdico y donde el docente deberá ofrecer herramientas para que estas relaciones se igualen, ya que "siguen siendo espacios democráticos y evaluativos", según Gabriel.

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

Tomando lo antepuesto se logra visibilizar como los docentes logran configurar inicialmente el formato situacional. A su vez, Pablo expresa una suerte de corrimiento en cuanto a la acción de apartarse de la escena de discusión en función de que los/as jugadores/as vayan llegando a sus propias conclusiones de manera autónoma y protagónica, a lo que Juan añade;

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

En relación a la aparición de asimetrías en cuanto al uso y abuso de poder y dominación durante los diferentes diálogos y comportamientos generados entre los partícipes, Pablo declara:

> "Si llega a pasar que no llegase a ver esta horizontalidad de diálogo, si hay un chico que hace uso y abuso de su poder de decisión sobre los demás, claramente ese sería un punto a desarrollar y reflexionar entre todos (…) por ejemplo, ¿Por qué Juancito es el que siempre decide qué hacer o no? Pero no como un reto, sino para que Juancito también pueda pensarlo.

> ¿Por qué siempre tiene que existir ese alguien que determine cómo se juega? ¿Por qué siempre el mismo? ¿Por qué no nos ponemos de acuerdo por igual?... Creo que ésa es la manera de solucionar los problemas, escuchar al otro, hablar, ponernos de acuerdo, aceptar que el otro quizás no esté de acuerdo conmigo, entre otras", finaliza.

En suma, este último tipo de actuación se posiciona dentro de las intervenciones docentes que buscan la participación activa y protagónica de los niños y niñas en cuanto a la discusión de las variables que configuran tanto a la forma como al modo de involucrarse en una instancia de juego. Siguiendo a Gómez Smyth (2015), a través de este tipo de intervenciones el docente habilitaría un formato de interacción en el cuál los/as jugadores/as lograrían exponer sus puntos de vista, escuchando la opinión del resto y gozando de cierta independencia para cambiar o generar nuevas reglas. Al mismo tiempo, como hemos señalado, podrían retomarse el resto de las intervenciones antepuestas, favoreciendo la autonomía lúdica en cada uno de ellos/as. Por consiguiente, el formato hace que los/as niños/as reflexionen, discutan y pongan al servicio del debate "las razones por las cuales existen las reglas, pautas o normas institucionales", al decir Pablo, donde las relaciones de poder, el diálogo, las acciones y la participación se contextualizan dentro de un espacio político – democrático de carácter inclusivo, al interior de la clase.

En síntesis

El presente capítulo estuvo anclado en investigaciones de Gómez Smyth (2014, 2015) en relación a los tipos de intervenciones docentes para el desarrollo de situaciones de juego/ lúdicas, quién a su vez ha basado y apuntalado sus tipologías en algunos aspectos de la categorización propuesta por Gómez y Pizzano (2003) y Gómez (2006, 2011), éstos últimos en relación a los tipos de intervenciones docentes ante episodios de conflictos intersubjetivos (trabajadas en un anterior capítulo de este mismo libro). Nuestra investigación ha tenido la intención de aproximarse a los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica – emancipadora que vienen desarrollando su tarea docente en la actualidad, siendo el objetivo principal conocer sus formas de intervenir en torno al desarrollo del juego y el jugar como binomio.

En este intenso y comprometido camino, se elaboró un escueto marco referencial como herramienta inicial para el lector, que de alguna manera enmarcara a la Educación Física desde un posicionamiento ideológico humanista destacando sus principales diferencias en relación a la historicidad en el área. De igual modo, se teorizó sobre aquello que entendemos por juego y jugar

como derecho en la niñez y en relación con las clases de educación física, y en última instancia se puntualizaron cada uno de los tipos de intervenciones docentes encontrados.

Si bien se intentó identificar aquellas intervenciones para el desarrollo del jugar que pudieran prevalecer durante el accionar pedagógico – ideológico de los docentes, no se encontraron elementos suficientes que garantizaran este objetivo propuesto. En tanto, si se pudo dar cuenta a lo largo del análisis de las entrevistas realizadas sobre características generales que supieron manifestar los docentes en cuanto a comportamientos predominantes al intervenir durante el desarrollo de sus clases, los cuáles compartimos a continuación; señálese:

- Búsqueda constante por jugar de un *modo lúdico* (con valores contrahegemónicos).
- Desvalorizar, negar y/o interrumpir acciones y conductas que se orienten a jugar de un *modo no lúdico*.
- Preocupación por la participación activa del/la alumno/a.
- Proveer diferentes herramientas para el desarrollo de autonomía lúdica en los/as jugadores/as.
- Utilización de estrategias que animen al desarrollo de un ciudadano crítico, reflexivo y solidario.
- Intromisiones a través de metáforas, sorpresa, ironía, humor, y actuación.
- Acciones que persigan la reflexión y el debate democrático con el Otro.
- Jugar como un jugador más sabiéndose de igual manera como docentes.
- Sentimiento de amor y pasión en cada intromisión dentro del quehacer pedagógico en general.
- Permisividad en cuanto al libre albedrío por parte de los jugadores y jugadoras.
- Generar las condiciones adecuadas en cuanto al tiempo, espacios y elementos necesarios para poder jugar.

Cuadro de recapitulación[12]

Tipo de intervención	Función
Facilitadora	El/la docente acondiciona y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.
Observación Comunicativa	Implica una tarea de corrimiento pedagógico de la situación. Necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de

	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".
Delegativa	Se habilita el espacio y/o posibilidad de que un/a niño/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, las situaciones lúdicas diseñadas a terceros/as. El/la docente reconoce el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros jugadores y jugadoras, dado que reconoce su intencionalidad lúdica.
Jugador/a Experto/a	Anclado desde una intencionalidad lúdica. Un experto tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, dejar al otro ser protagonista y que se sienta valorado, asumiendo las siguientes direcciones. **-** Elaboración propia de situaciones lúdicas, invitando a jugar y con intenciones de incorporar jugadores/as. Y/o con finalidad de divertimento propio donde puedan incluirse Otros/as. **-** Se incluye en instancias de juego elaboradas por otros jugadores, solicitando permiso y/o aceptando invitaciones a jugar. **-** Invita a desarrollar juegos tradicionales, o bien participa de este tipo de formatos elaborados por Otros/as.
Fundamentadora	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 todos aquellos principios y cimientos 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 exámen de conciencia por parte de los /as jugadores/as. Suelen utilizarse ejemplos (de hechos vividos anteriormente, situaciones externas del mundo social y sucesos de los medios de comunicación) así como preguntas abiertas, cual dispositivo pedagógico; generando la reflexión, el diálogo, y la auto-observación de las acciones en relación a los modos de jugar con Otros.
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 lúdica 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.

Si bien, aún persisten interrogantes por investigar en cuanto a la formulación y puesta en práctica de una herramienta didáctica que posibilite jugar de manera artística y espontánea como derecho de la niñez, estamos convencidos que la configuración en tanto el armado y sostenimiento de situaciones de juego/lúdicas, así como la anterior clasificación sobre las intervenciones docentes, se constituyen en herramientas apreciables las cuales podrían brindar algunos insumos necesarios para poder pensar, en el entramado pedagógico, una didáctica sobre *aprehender a enseñar a jugar de un modo lúdico* (Pavía, 2010), con claras intenciones de dejar jugar a los niños y niñas, aunque resuene liviano. Y al mismo tiempo, no menos significativo, dotar de ciertos fundamentos con sentido educativo a los/as docentes al momento de establecer vínculos entre el juego (cultura) y sus alumnos/as.

[12] El presente cuadro comparativo representa una síntesis, no acabada, de las diferentes categorías analizadas en función de posibilitar al lector esclarecer ciertos conceptos. Consideramos valioso profundizar en cada una de las intervenciones adentrando en la lectura del capítulo.

Hasta aquí se ha consumado un trabajo de algo más de dos años en una constante y convencida labor conjunta en compañía de amigos colegas, a favor de generar un aporte pertinente y comprometido en relación a la construcción de material bibliográfico al interior de la Educación Física como disciplina pedagógica, con claras intenciones políticas e ideológicas de enaltecer y legitimar el área. En este pedregoso camino trazado siempre estuvo puesta la esperanza de que una vez recorrido sirviera, cual contribución académica, para generar las posibilidades de cambio en quienes leyeran y se adentraran en este humilde trabajo, y al mismo tiempo, lograr consigo introducir opiniones, críticas y nuevas sugerencias en torno a la temática, que en definitiva permiten poner en tensión los conocimientos propios y ajenos, posibilitando (re)crearlos y entretejer nuevos.

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

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

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

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

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

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

Referencias Bibliográficas

- AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

- CDN. (2013). *Observación general 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.

- Dupuy, M. (2015) *Tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar que proponen docentes de educación física posicionados/as en una perspectiva crítica emancipadora*. Trabajo de investigación final. Universidad de Flores. Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte, Bs. As.

- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: *Siglo XXI*.

- Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació, Barcelona.

- Gómez Smyth, L. (2014). *La construcción de situaciones lúdicas en clases de educación física en el nivel inicial*. Universidad de Flores. Facultad de actividad física y deportes. Bs. As.

- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4)37-46.

- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). *Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil*. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA, 539-548.

- Gómez, L. (2013). Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física*. Prácticas de la Educación Física Escolar, Académica y Profesional.

- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. Artículo

publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA, 11(1), 47 a 65.

- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

- IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela, 8*, 95-102.

- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... *y la formación del jugador experto*. En Pavía (Coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

- Nella, J. D. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: la búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452:pdf

- Nella, J., y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de educación física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? Educación Física y Ciencia, 33-40.

- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), 31-39.

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

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

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

- Rivero, I. (2010) Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. (*Tesis inédita de Doctorado*). *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP.*

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

- Sarlé, P. (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

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