

DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR A JUGAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

DIDACTICS TO TEACH HOW TO PLAY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

DIDÁTICA PARA ENSINAR A JOGAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lic. Manuel Dupuy¹
Dr. Leonardo Gómez Smyth²

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2020

Resumen

El presente artículo tiene como propósito la construcción de una didáctica específica que enseñe a jugar lúdicamente a partir de la matriz pedagógica de docentes de Educación Física progresistas.

La pesquisa da cuenta de un tipo de estudio temporalmente sincrónico, de esquema descriptivo y enfoque cualitativo de acuerdo al tratamiento de la información. Para la producción de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada y en profundidad, para una muestra intencional de setenta y cinco (75) profesores/as argentinos/as, de los/as cuales doce (12) fueron seleccionados en base al estado de arte, por ser identificados/as como progresistas de acuerdo a su posición ideológica y la práctica pedagógica que ejercen.

Los resultados permiten identificar que los/as docentes progresistas, que ubican al juego como objeto de transmisión cultural, un derecho de las personas y, por ende contenido de la educación física, manifiestan generar condiciones de apertura a partir de enunciados (invitaciones) transparentes y posteriores intervenciones que permiten a los/as niños/as y adolescentes conectarse con la cultura diversa de juegos tradicionales, modificar juegos conocidos, inventar nuevos, combinar variados sentidos por los cuales jugar ampliando la exclusividad competitiva, y aprendiendo diferencias entre los modos de involucrarse a jugar en el marco de la educación física.

Palabras claves: Práctica pedagógica – Intervención docente – Enunciado transparente – Jugar como derecho.

Abstract

The purpose of this scientific article is the construction of a specific didactics that may teach how to play playfully based on the pedagogical matrix of progressive Physical Education teacher.

According to the treatment of information the research is a qualitative, descriptive and temporarily synchronous type of study. In order to produce the data, a semi-structured and in-depth interview has been used, for an intentional sample of seventy-five (75) Argentine professors, of which twelve (12) were selected based on state of art, for being identified according to their ideological position and the pedagogical practice they exercise as progressive teachers.

¹ Licenciado en Actividad Física y Deportes. Profesor en Educación Física/Universidad de Flores/Instituto de EF Nuestra Señora/mail: manu_dupuy10@hotmail.com/ORCID: 0000-0002-7939-4844.

² Doctor y magister en Educación Física y su Didáctica. Licenciado y profesor en Actividad Física y Deportes/Universidad de José Clemente Paz/Universidad de Flores/mail: lgomez@uflo.edu.ar/ORCID: 0000-0003-2922-5484.

The results obtained allow us to identify that progressive teachers, who place the game as an object of cultural transmission, a right of people and, therefore, content of physical education, state that they generate open learning conditions based on transparent statements (invitations) and subsequent interventions that allow children and adolescents to connect with the diverse culture of traditional games, modify known games, invent new ones, combine various senses by which to play expanding competitive exclusivity, and learning differences between the ways of getting involved to play during physical education classes.

Keywords: Pedagogical practices – Teaching interventions – Transparent statement – Right to play.

Sumário

O objetivo deste artigo científico é a construção de uma didática específica que ensine de forma lúdica a partir da matriz pedagógica dos professores progressistas de Educação Física.

A pesquisa mostra um tipo de estudo temporariamente síncrono, esquema descritivo e abordagem qualitativa de acordo com o tratamento da informação. Para a produção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e aprofundada, para uma amostra intencional de setenta e cinco (75) professores argentinos, dos quais doze (12) foram selecionados com base em estado da arte, por serem identificados como progressivos de acordo com sua posição ideológica e a prática pedagógica que exercem.

Os resultados obtidos permitem identificar que professores progressistas, que colocam o jogo como objeto de transmissão cultural, direito das pessoas e, portanto, conteúdo de educação física, afirmam que geram condições abertas a partir de declarações transparentes (convites) e intervenções subsequentes que permitem que crianças e adolescentes se conectem com a cultura diversificada de jogos tradicionais, modifiquem jogos conhecidos, inventem novos, combinem vários sentidos pelos quais jogar expandindo a exclusividade competitiva e aprendendo diferenças entre as maneiras de se envolver jogar dentro da estrutura da educação física.

Palavras-chave: Prática pedagógica – Intervenção do professor – Declaração transparente – Jogue como um direito.

1. Introducción

Presentamos aquí resultados que vienen siendo producto de procesos de investigación llevados adelante por el grupo RETEF³. Nos dedicaremos a continuación a desplegar uno de los propósitos que hacen a nuestro interés académico: la *construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente* a partir de la matriz pedagógica de docentes de Educación Física posicionados/as desde una perspectiva crítico – transformadora y donde el jugar es concebido como un derecho de las personas. Advertimos que especialmente nos dedicaremos a dos elementos estrechamente vinculados que hacen a dicha construcción, señálese, *enunciados transparentes e intervenciones docentes*. En este sentido, el título del artículo a priori convida a una suerte de receta (sabiendo sobre lo controvertida que resulta esta última palabra), pero que la traemos en el sentido de permitir arrojar ciertas pistas, ideas generadoras del orden procedimental, a aquellxs que construyen a diario o tienen intenciones de llevar a la práctica una Educación Física equitativa, solidaria, crítica, múltiple en relación a las experiencias que podría aportar y respetuosa con las diferencias humanas. Esto es, salirse de una Educación Física escolar muchas veces adaptativa-reproductora y acrítica, es decir, indiferente a las desigualdades socioculturales que se le presentan. Únicamente esa es la intención intelectual que proponemos cuando referimos al “cómo”, en la dirección equivalente a “de qué manera” o “de qué modo”, materializar una concepción pedagógica pensada críticamente, salvaguardando los contextos y realidades particulares de cada región, institución, docentes, alumnxs, etc.

La Educación Física se ha ido conformando alrededor de propuestas en relación a distintas prácticas y saberes corporales, las cuales involucran al juego. Sin embargo, este acercamiento tuvo y continúa atravesado por una intencionalidad productiva propia de una sociedad de consumo que ha llevado históricamente a desfigurar la finalidad propia de la práctica del jugar. Se ha abandonado el jugar por jugar, para buscar una utilidad a esta práctica ancestral. Y este hecho tiene su correlato en la formación en juego de lxs estudiantes, así también en las ofertas de capacitación ligadas al juego y la recreación a las que acceden docentes ya formados.

Los que nos abrimos al juego y nos damos en existencia, generándonos al mismo tiempo estrategias de resistencia, sabemos que el juego, a su interior, es mucho más que un recurso. El juego es el dispositivo de la especie humana que permite hacer humano al ser humano. El capitalismo, con todas sus formas de avasallamiento y dominación, lo sabe muy bien y por eso captura toda manifestación lúdica que puede capturar (Kac, 2017, p. 56).

³ Grupo de estudio e investigación para la “revisión y transformación de la Educación Física”, Buenos Aires, Argentina. Facebook/RETEF.

La autora nos invita a reflexionar sobre la función de juego como acto político (micro política) y campo de lucha cultural. Propone poder pensar el juego como espacio que interviene en la construcción subjetiva del sujeto y de la comunidad en tanto posibilidad de transformación social a partir de la cooperación como herramienta de resistencia frente a la penetración del capitalismo en todas sus formas, dentro la dinámica del juego. En este sentido, exige desterrar la idea de juego exclusiva de la niñez, opuesto al trabajo y a lo serio. Dado que supondría el pasaje de un sujeto máquina (alienado, seriado, modelado) a un devenir sujeto creativo o máquina con deseos, el cual trabaja, dentro de un proceso de subjetivación, para sí mismo, en función de un desarrollo social y para resistir a la individualización cultural. En otro de sus ejes de pensamiento, que podríamos semejar a las ideas de Pavía (2010), refiriendo al rol de lxs promotores lúdicos, plantea que además de “enseñar formatos de juego”, se debiera “enseñar a entrar en juego”, especialmente para resistir a la competencia como factor arraigado a la cultura lúdica, que estimula el vencer a otro u otros en detrimento de logros comunes, la exclusión de participantes, la importancia de las metas individuales por sobre las colectivas, entre otras naturalizaciones del individualismo (Kac, 2017).

Regresando a la intencionalidad productiva asociada al juego, en nuestra área, son ejemplos el uso del juego para la enseñanza de la gimnasia, los deportes o el desarrollo de capacidades y habilidades motrices. Mencionamos esto, dado que la perspectiva en la cual el título del apartado invita a pensar, al igual que nuestras motivaciones científicas, se corren de la visión utilitarista – desarrollista del juego para comenzar a observar la complejidad en los comportamientos de lxs jugadorxs en tanto portadores de sentido. En este punto, los trabajos etnográficos de Pavía y Russo (2000) abren una posibilidad de indagar científicamente al juego desde las ciencias de la educación respetando su carácter autotélico. Al mismo tiempo, revisando la formación profesional y la práctica docente, para instalar una didáctica que enseñe a aprender a jugar desprendido de valores hegemónicos, es decir, en función de poder garantizar el derecho a jugar (CDN, 2013; IPA, 2013). Los avances investigativos ulteriores, parados desde la perspectiva de lxs jugadorxs, parten por continuar diferenciándose de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la Educación Física, preocupada por clasificarlos de acuerdo a las capacidades motrices y socio afectivas que podrían desarrollar las personas al practicarlos, o bien, la transferencia y evolución a la multiplicidad de deportes, vale decir, poniendo el foco en parámetros observables externamente. Pero en menor medida se ha contribuido a desarrollos sobre los modos de participar en el juego, en relación al componente subjetivo inherente a lxs jugadorxs. Consideramos que esta perspectiva que se corresponde con una manera particular que tienen las personas, especialmente lxs docentes, de comprender los tiempos y momentos de juego, necesita corresponderse con actuaciones adultas que lo propicien responsablemente. Y ello implica en buena parte entrar en terreno de prácticas

pedagógicas progresistas con sentido socio – crítico (Faría de Almeida, et al., 2010; Fensterseifer y Da Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Marques Da Silva, Righi Lang y González, 2014; De Almeida y Fensterseifer, 2018; Rozengardt, 2018 y González, 2019).

1.1. Invitar a jugar como “acto no trivial”

Sabemos que lxs docentes de Educación Física recurrentemente invitamos a participar en propuestas diversas, en diferentes escenarios y momentos de la clase. Son comunes las expresiones: “qué les parece si (...)”, “hoy vamos a hacer (...)”, “quién se anima a (...)”, “hoy vamos a profundizar y complejizar la clase pasada ¿la recuerdan?”, etc. No es que estas frases sean inadecuadas al contexto de una clase, sino que en muchas ocasiones lxs docentes no somos llevados a reflexionar sobre la connotación comunicativa que se esconde detrás, volviéndolas de común sentido. En su lugar consideramos que una invitación transparente a participar de una experiencia genuina de juego se encuentra más cercano a interrogaciones como, ¿a qué prefieren jugar hoy? ¿cómo vamos a jugar? ¿Qué necesitamos para jugar?, ¿de qué trata el juego?, etc. Habilitando así los intereses y deseos de lxs jugadorxs desde un lugar con rasgos distintos a la didáctica tradicional ocupada de seleccionar contenidos y tareas que dejan a las personas en un lugar de espectadores pasivos.

Preocupado por cómo el/la docente invita a vivir una experiencia de juego en sus clases, mediante un acuerdo comunicativo con sus alumnxs, Pavía (2008, 2009a, 2010), indaga con especial atención en los actos del habla de lxs involucradxs y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción de la forma de juego y el modo de jugar de las personas, se identifican como consecuencia, enunciados de tipo “transparentes”, “paradójicos” y “ambiguos”. Esto permite ahondar en la conciencia ingenua diferenciando los condimentos necesarios que necesita una actividad para ser juego y sobre las conductas esperadas cuando realmente se permite jugar, es decir, para explorar, crear libremente, fantasear y emocionarse junto a otrxs. Por tal motivo la invitación a jugar, de acuerdo a la construcción subjetiva que se haya hecho sobre el binomio juego – jugar, puede adquirir sentidos socialmente diferentes y que comúnmente son reproducidos de manera acrítica en las clases, no solo por el docente sino por los propios saberes que van internalizando lxs alumnxs sobre qué es ser jugador/a y qué sería jugar.

En línea con lo anterior, Gómez Smyth (2015) y Dupuy (2019), retoman estas categorías identificando modos particulares de invitar a jugar con transparencia, es decir, “cuando la invitación “¡Vamos a jugar!” expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal” (Pavía, 2008, p. 35). Y,

además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico. En esta dirección, invitar a jugar de un modo transparente puede advertir las siguientes acciones:

- Preguntando a lxs jugadorxs sobre el jugar.
- Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por otrxs.
- Invitando a compartir una situación de juego con libertad de elegir jugar o no.
- Invitando a un/a jugador/a o más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otrxs.
- Invitando a jugar una actividad o práctica corporal que no es reconocida como juego.

En una entrevista realizada recientemente al dibujante y pedagogo italiano Francesco Tonucci, pronuncia que el *jugar es un asunto muy serio*, en sintonía con el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño sobre el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Y que se hace necesario “dejarlos” jugar, dado que habitualmente, dejar no es el verbo que acompaña a “jugar” sino, el de conducir, vigilar o controlar, desde la mirada adulta.

En analogía con las ideas del pedagogo, Linaza (2013) refiere

Cuando los adultos, al reconocer la influencia positiva del juego en el desarrollo, deciden intervenir y controlar el juego, transforman este en otra actividad diferente, impuesta y controlada por ellos. Los niños pierden, en estos casos, su protagonismo y el juego deja de ser tal. Los trabajos de intervención son, desgraciadamente, ejemplos de confusión entre lo que denomina juego el adulto (experimentador, educador o padre) y lo que el niño decide que es juego. Ni todos los objetos ni todas las situaciones son igualmente eficaces en provocar, sostener o estimular el juego (p. 107).

Continuando con estos planteos, Frascchetti (2014) se interroga sobre las razones y el modo en cómo intervienen lxs docentes de EF en sus clases, formulando una tipología de actuaciones: Intervenir para proponer – Intervenir para mediar en las relaciones interpersonales, ofreciendo un espacio de confianza – Intervenir para acordar y para valorizar esos acuerdos – Intervenir para rescatar emergentes y construir con lxs niñxs situaciones nuevas – Intervenir jugando como adultos

– Presencia y observación como intervención. En virtud de estas categorías reconoce la intervención como “aquellas muy diversas acciones en las que el docente pone de manifiesto su intencionalidad pedagógica” (p. 74), representando un espacio intermedio entre la certeza del docente (deseo de enseñar) y el riesgo de confrontarla con la situación, nunca igual, de expectativas y motivaciones de lxs alumnxs. A su vez, señala que las diferentes intervenciones que el/la docente realiza debieran partir de un posicionamiento crítico hacia la práctica pedagógica.

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

Se abre aquí, un diálogo emparentado con la problemática planteada por Pavía (2008, 2009b, 2010), Nella (2010) y Rivero (2010), en cuanto explicitan que uno de los grandes déficits de la Educación Física es que los/as docentes saben enseñar formas de juegos, pero no saben enseñar a jugar de un modo lúdico y esto remite en gran medida a la propia historia de formación en los profesorados. Invita a pensar que los/as docentes deberían preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué saberes hay que aprender para jugar de un modo transparente. En definitiva, creemos necesario problematizar y aportar elementos sobre la invitación a jugar e intervenciones pedagógico – didácticas dado que materializan el momento dónde el/la docente, a partir de su posición ideológica como garantizador/a del derecho al juego, interviene de formas distintas en múltiples y cambiantes situaciones durante la clase. Y que esas formas de actuación no son parte de un intervencionismo que olvida la importancia de jugar con otros placenteramente o que lo imparte desde una razón técnico – instrumental.

2. Metodología

La pesquisa da cuenta de un tipo de estudio temporalmente sincrónico, de enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) de acuerdo al tratamiento de la información y de esquema descriptivo (Ynoub, 2015) en vistas de caracterizar el comportamiento de las categorías: tipos de enunciados e

intervenciones para el desarrollo del jugar, que se comportan de modo asociado en relación a una didáctica orientada a enseñar a jugar de un modo lúdico.

Como estrategia de recolección de la información se ha utilizado la entrevista semi – estructurada y en profundidad (Iñiguez, 2009), para una muestra intencional de setenta y cinco (75) profesores/as argentinos, de lxs cuales doce (12) -cinco mujeres y siete hombres- fueron seleccionados, en base al estado de arte, por ser identificados/as como progresistas de acuerdo a su posición ideológica y la práctica pedagógica que ejercen.

3. Resultados

Con base a la interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo hallamos que a expensas de las invitaciones transparentes a jugar del/la docente comprendido/a como garantista del derecho al juego, se van configurando diferentes escenarios de juego que permiten ser protagonizados de un modo lúdico por lxs jugadorxs.

Cuando se habilita la exploración, el descubrimiento, la libertad de probar y ensayar acciones con otrxs, el escenario de la clase va perdiendo la estética tradicional relacionada con el orden, la visualización de una sola situación de juego, el control de los movimientos y roles de parte de lxs protagonistas, así como el uso racional de los materiales y el espacio. Contrariamente, aparecen situaciones de juego que se vinculan más a lo que sucede en los recreos escolares, parques o plazas públicas, que en las propias clases de Educación Física. Es decir, al despliegue de variados juegos individuales o con otrxs, la apreciación de un cierto caos que en sí mismo es percibido por lxs jugadorxs como ordenado, la libertad de estos en cuanto sus acciones y toma de decisiones que permiten saltar de un juego a otro, y el uso deliberado del tiempo, los elementos y el propio espacio de juego. Todo ello conforma características que emergen cuando las constantes invitaciones transparentes convocan a lxs jugadorxs a explorar y crear propias situaciones de juego que generalmente se alejan de lo culturalmente conocido e instalado por la didáctica tradicional de las prácticas lúdicas en la formación docente.

Pero además de las invitaciones realizadas por el/la docente, se vuelve necesario intervenir en el juego, dado que la sola invitación a jugar no alcanza para montar y sostener lo lúdico. A continuación, se presenta una categorización de doce tipos de intervenciones en el jugar a la luz de los discursos de lxs docentes entrevistadxs que ubican el jugar como un derecho en el marco de la Educación Física Escolar.

3.1. Facilitadora

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

“Ellos agarran, van y eligen los materiales, el lugar y a qué jugar; es entonces cuando yo me predispongo a colaborar, o sea para el armado de alguna situación, como colgar una soga, poner algún material, armar algún escenario que requiere de ayuda y después de que veo que el juego va desarrollándose intento estar atento y ver dónde puedo colocarme para favorecerlo, meterme ya sea jugando con ellos, ayudar algún niño que no sabe qué hacer o no encuentra un lugar o compañero para jugar, en general estoy todo el tiempo atento y me involucro en la dinámica de la clase, voy saltando de una situación lúdica a otra, motivando, ayudando, resolviendo algún conflicto, estando disponible para todo lo que se requiera, preguntando para saber lo que están haciendo, estoy activo en todo momento, voy atendiendo los distintos intereses, metiéndome en todos lados, viendo lo que va aconteciendo en general en cada sector”. (Prof. D)

Esta intervención asume las siguientes sub-dimensiones y definiciones operacionales:

- a. El/la docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que lxs jugadorxs, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego de manera segura.
- b. Posibilita a lxs jugadorxs disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.
En otra situación las acciones del docente se orientan a acomodar los materiales didácticos en relación a los intereses de lxs jugadores, en función de sostener la instancia de juego.
- c. Colabora con lxs jugadorxs para que la situación de juego pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros.
- d. Interroga a lxs jugadorxs, en sintonía con sus intereses, sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.
- e. El/la docente habilita y/o propone ideas de juego, pero no las protagoniza como jugador/a experto/a.

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

e.b. Sugiere opciones de juego a lxs jugadorxs, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego: el/la docente, ante una iniciativa de juego, *concede nuevas ideas* a lxs jugadorxs que les permitan ampliar las posibilidades de jugar en relación al espacio, estrategias para seguir jugando, o sobre el uso de materiales didácticos. En otro caso apoya y anima una iniciativa de juego premeditada por un/a jugador/a o grupo durante la clase.

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

e.d. Expone una indicación técnica corporal que les permite a lxs jugadorxs jugar.

e.e. Orienta a lxs jugadorxs de iniciar sus propias situaciones de juego, o también crear nuevas.

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

3.2. Observación comunicativa

Implica una tarea de corrimiento pedagógico del rol de docente conductor absoluto de la clase para posicionarse desde la observación. Necesita de una mirada atenta, activa y comprometida de la situación de juego, así como predisposición y disponibilidad para el diálogo con los/as jugadores/as en planos de igualdad, en caso de ser requerido.

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

3.3. Delegativa

Este tipo de actuación habilitaría el espacio y/o posibilidad de que un/a alumno/a o grupo enseñen, en un clima de confianza, la situación de juego diseñada a terceros. El/la docente permite el traspaso en la función de enseñar en el sentido de invitar, compartir y volver a construir situaciones de juego con otros jugadores y jugadoras, dado que reconoce en ellos/as su intencionalidad lúdica.

“Uno no puede entender, no puede interpretar todo lo que está pasando, es muy difícil, entonces si alguien quiere aprender algo que vio de un compañero, yo no se lo enseño, que se lo enseñe el compañero” (Prof. B).

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

3.4. Jugador/a experto/a

El/la docente participa como un jugador/a más en la situación de juego. Posicionado desde una intencionalidad lúdica, tendrá la capacidad de darle continuidad al juego, motivar la participación, valorar y dejar ser protagonistas a otrxs.

“Me involucro como un jugador más y acepto las reglas y si hay algo que no me gusta suelo cambiarlas como hacen ellos, discuto, si se genera un conflicto lo solucionamos entre todos” (Prof. C).

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

La intervención como jugador/a experto/a puede asumir tres direcciones, señálese:

Elaboración propia de situaciones de juego, invitando a jugar y donde puedan incorporarse otros/as jugadores/as.

Y otras formas, también es presentando la propuesta, que por ahí uno dice “¿qué les gustaría hacer?” y siempre ellos recaen en las mismas propuestas, entonces decirles “¿no tienen ganas de probar algo nuevo?” ver qué pasa con eso... y ellos se terminan enganchando con esta nueva propuesta. Pero creo que lo que más hago es jugar con ellos y mimetizarme en el juego para invitarlos y que se motiven” (Prof. F).

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

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

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

“A veces motivo que desde la casa traigan algunos de éstos juegos, que traigan juegos que jugaban los papás o los abuelos y bueno, vienen con ‘el trompo’, ‘la figurita’, ‘la bolita’, y cosas que los chicos no conocen y está bueno revisarlos y ponerlos en práctica” (Prof. A).
“Nosotros cuando éramos chicos jugábamos a la escondida, a la mancha, al elástico, porque teníamos el espacio y hoy los chicos están encerrados y no tienen muchas posibilidades de que puedan hacerlo” (Prof. C).

3.5. Intervención Fundamentadora

Se exponen razones que orientan a los/as participantes de una instancia de juego a jugarla de un modo lúdico. Aunque, también, lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego; vale decir:

- Exteriorizando argumentos que desestimen, y/o eviten el jugar de un modo no lúdico, logrando modificar el guion de juego.

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

- Comunicando principios en los cuales se apoya el jugar de un modo lúdico.

“En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar y ese alguien es tanto el docente como los compañeros; vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro” (Prof. C).

3.6. Intervención reflexiva

Se solicita la revisión del modo de jugar no lúdico y/o sobre aspectos del guión de juego, encaminando la experiencia sobre un sutil examen de conciencia por parte de los /as jugadores/as. Suelen utilizarse preguntas de índole reflexivas, generando el diálogo y la auto-observación de las acciones en relación a los modos de jugar con otros.

“Por ejemplo, si sucede una situación problemática o alguna dificultad, los junto y digo, ¿Qué pasó?, esa es mi intervención, ¿Qué opinan de esto? ¿Qué les parece? Y solos lo resuelven y hasta imparten justicia. Y hasta un propio chico un día viene y me dice: ¡Profe yo estuve mal!”, como si fuese una toma de conciencia” (Prof. B).

“Si, muy rapidito, muy cortito, pero la pregunta ¿por qué le sacaste la pelota a fulana? ¿por qué no le preguntas si podés jugar con ellos?”, obviamente los nenes no te contestan, te miran y yo no los voy a retar, lo que quiero es que piensen que pueden dialogar” (Prof. J).

3.7. Intervención deliberativa

El/la docente habilita la discusión y debate sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego en función de que los/as jugadores/as consensuen los diferentes cursos de acción – resolución, de manera autónoma y protagónica. Se constituye como un

espacio de intercambio democrático y participativo donde el diálogo es ejercido en planos de igualdad entre los/as jugadores/as.

“Yo creo que hay que brindarles los espacios. Por ejemplo, cuando lo hacemos, charlamos juntos en cómo fue que se dieron y resolvieron los conflictos y demás. En general soy de tomar las partes involucradas y charlamos juntos” (Prof. D).

“Si vamos a debatir juntos por ejemplo del fútbol, tendremos que hablar sobre los intereses y objetivos que plantea este deporte, sobre el contexto en general que involucra y que en nada tiene significado con lo que vayamos hacer nosotros (...) Los chicos generalmente no quieren jugar con el sexo opuesto, otras suele darse con las malas palabras, o apodos, así como las diferentes formas de discriminación y exclusión (...) hoy en día tenemos cosas como el sexo, adicciones, violencia, discapacidad, familia, las cuales no debemos ocultar, hay que traerlas a la clase y abordarlas” (Prof. F).

3.8. Enunciadora

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

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

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

3.9. Exhortativa

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

En ocasiones, las orientaciones son directas hacia lxs jugadorxs en función de que adecuen sus acciones a los pedidos realizados por el/la docente, de modo el jugar pueda tener continuidad. *En otros casos la solicitud se dirige a que lxs jugadorxs aseguren los espacios de juego y uso de materiales para evitar algún riesgo mientras juegan.*

“(...) ya con varios años de experiencia era el expresarlo de esa manera, “¡qué te pasa, estamos jugando!”, como diciendo vamos a jugar de manera transparente, “vamos a tratar de que entiendas que acá no hay las cuestiones del resultado, importa, pero lo interesa”, “¡ojo con las consecuencias de tu accionar, el juego es eso, pará, chicos paren!”, “¡qué les pasa!, ¡cómo se van a pelear así si estamos jugando!” (...) “¡así no me gusta jugar, así no creo que le guste a nadie jugar, no me parece que sea, no está bueno!” (...) cuando se iba hacia un enojo producto de la competencia que te invitaba a jugar ese juego, yo trataba de licuarlo, trataba de “no darle bolilla” o de decir: “jugamos de otra manera porque así no vamos a ningún lado peleándonos entre nosotros” (Prof. K).

3.10. Confirmativa

El/la docente busca confirmar, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar, sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otrxs.

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

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

3.11. Ejemplarizante

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

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

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

3.12. Sancionadora

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

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

a) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto los acuerdos de juego.

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

b) para que comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otrxs.

“En un juego de handball surge que un grupo comienza a gritarle los goles en la cara a los demás. Entonces me veo en la necesidad de frenar el partido y decirles que se fijaran en cómo estaban actuando... ¡esto genera conflicto entre ustedes que son un grupo de

compañeros!, ¡esto no genera cosas buenas, se van a terminar peleando y quizás hasta puedan dejar de visitarse en sus casas porque en un partido uno al otro le gritó un gol! ¡Y además hasta rosa el insulto! ¡No se digan malas palabras porque no corresponde! ¡En la vida hay que ser cuidadoso!... y toda esa explicación que como profe uno da y defiende” (Prof. A).

c) explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares.

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

d) pedido de evitación de nuevas transgresiones.

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

e) persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

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

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

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

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

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

4. Conclusiones

En este camino de construcción teórico – metodológica de una didáctica⁴ que permita a docentes enseñar a jugar, hemos presentado una tipología de invitaciones a participar de una experiencia de juego y, a su vez, modalidades de intervención que conducen a resguardar este derecho. Los resultados obtenidos permiten identificar que los/as docentes progresistas, quienes

⁴ En próximas producciones abordaremos nuevas categorías inherentes a esta construcción.

ubicar al juego como objeto de transmisión cultural, un derecho de las personas y, por ende contenido de la Educación Física, manifiestan generar condiciones de apertura a partir de enunciados (invitaciones) transparentes y posteriores intervenciones que permiten a niños/as y adolescentes conectarse con la cultura diversa de juegos tradicionales, modificar juegos conocidos, inventar nuevos, combinar variados sentidos por los cuales jugar ampliando la exclusividad competitiva, y aprendiendo diferencias entre los modos de involucrarse a jugar en el marco de la educación física.

Revisando la intencionalidad pedagógica de lxs docentes entrevistadxs hallamos que: otorgan centralidad a lxs jugadorxs, a sus intereses, deseos y motivaciones, permitiéndoles ser protagonistas reales de los encuentros. A su vez, le confieren libertad y opcionalidad para poder elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos, con quiénes jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar, reflexionando sobre los rasgos hegemónicos que se instalan generando acciones docentes que inviten no sólo al análisis reflexivo sino también hacia una transformación social sobre los valores capitalistas que se reproducen. Este escenario habilitado va dando espacio a diferentes instancias de juego y a la aparición de emociones agradables dada la expresión creativa y espontánea del jugar, en paralelo, al desarrollo de la disponibilidad corporal de lxs involucradxs. Por consiguiente, gran parte de las formas de juego y modos de jugar que se constituyen a partir de este enfoque se alejan de los que comúnmente la escuela reproduce.

5. Referencia bibliográfica

- CDN. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- De Almeida, I., y Fensterseifer, P. (2018). Indicativos para pensar una propuesta para la educación física escolar: de la elaboración al diálogo con la intervención. *Lúdica Pedagógica*, 28, 55-67.
- Denzin, N., y Lincoln Y. (Eds.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Dupuy, M. (2019). Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora. (*Tesis inédita de maestría*). Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte, Buenos Aires.
- Faría, B de Almeida; Bracht, V., Machado da Silva, T; Aguiar Moraes, C; Almeida, U; y De Almeida, F. (2010). Inovação pedagógica na educação física o

- que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 11-28.
- Fensterseifer, P., y Silva da, M. (2011). Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 119-134.
- Fraschetti, A. (2014). La intervención docente en Educación Física. *Revista Novedades Educativas*. Año 26(287), 74-77.
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.
- González, F. (2019). Educación Física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, 37-46.
- Iñiguez, L. (2009). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual*. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/tac_MEntrevista_individual.pdf
- IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela*, 8, 95-102.
- Kac, M. (2017). El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia. *Revista novedades educativas*. 29(322), 50-56.
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Brodón*, 65(1), 103-117.
- Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía (Ed.), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas* (pp. 127-135). Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Pavía, V. y Russo, F. (2000). *Señores entren al patio*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista EF y Deporte*, 27(1), 31-39.
- Pavía, V. (2009a). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178.
- Pavía, V. (2009b). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B.

- Chaverra Fernández (Ed.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.
- Pavía, V. (2010). (Ed.). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Rivero, I. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 12, 71-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942654006.pdf>.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En F. Acosta, F. Krivsov y R. Rozengardt. (Eds.), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 245-256). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Ynoub, R. (2015). *El diseño de investigación: una cuestión de estrategia*. Inédito.