Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación docente en el jugar

Lic. Manuel Dupuy
Universidad de Flores/IEF Nuestra Señora
manu_dupuy10@hotmail.com

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados preliminares de una investigación que viene siendo desde el año 2016 y que tiene como propósito 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 que ejercen su profesión en el sistema educativo.

La muestra seleccionada estuvo compuesta por doce profesores que por referencia y antecedentes oficiaron como informantes en la búsqueda de información. El instrumento de recolección y producción de los datos fue la entrevista semiestructurada que se desarrolló en contacto personal y por vía electrónica (redes sociales) con lxs docentes previo consentimiento.

Si bien los resultados que se presentan profundizan en relación a una categorización sobre tipos de intervenciones docentes para el desarrollo del jugar, se presenta un modelo teórico en función de ensayar primeras respuestas al propósito de la investigación.

Palabras claves: Educación Física – Práctica pedagógica crítica – Intervención docente – Jugar como derecho.

1. Introducción

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

materiales necesarios para la realización de las clases, ausencia de compromiso e incompetencia de los/as profesores/as para con la enseñanza, programas y proyectos deficientes, discrepancias entre la concepción y contenidos del currículum y la práctica educativa; los cuales se traducen en un estado de deterioro disciplinar.

No obstante a los comentarios anteriores, desde finales de la década de 1970 y comienzos de 1980, viene concibiéndose por parte de un colectivo de pensadorxs (Vicente, Bolivar, Kirk, Rozengardt, Bracht, otrxs), una idea de EF en base a ciertos planteamientos que originó gran parte de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Alemania), durante el primer cuarto del siglo XX, la cual tuvo como máximos representantes a Adorno, Horkeimer, Fromm, Marcuse y Habermas, sumado a intelectuales posteriores a esa primer generación. Teoría devenida dentro del campo de las ciencias de la educación en lo que se denominó pedagogía crítica, edificada en las obras de Giroux, Apple, Willis, Bernstein, Freire, entre otrxs. Este último, como principal representante en Latinoamérica a partir de su enorme preocupación por la situación de las clases oprimidas, el rol de las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas como acción política y reflexiva, y la alfabetización de la población como bandera de liberación. Desde este enfoque, valores como justicia, política, equidad e igualdad, emancipación, contrahegemonía, derechos; fueron calando progresivamente en el tejido social y educativo.

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

> ¿Qué puede aportar la EF en la formación de seres humanos más libres y autónomos; más felices y solidarios; más equilibrados y socialmente responsables? ¿Qué puede aportar la EF para avanzar hacia una emancipación real del ser humano y los diferentes grupos sociales? (López Pastor et al., 2002, p. 31)

Cercano a la actualidad y en vinculación a nuestra disciplina, desde el año 2015, el grupo RETEF[1], constituido por un colectivo de docentes investigadores argentinos, venimos desarrollando un proyecto que integra diferentes investigaciones orientadas a revisar y

[1] Grupo de investigación para la "Revisión y Transformación de la Educación Física" (Universidad de Flores/Universidad Nacional de José C. Paz). Argentina.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

transformar las prácticas pedagógicas en la EF escolar. Proyecto que toma sustento a partir de la corriente de investigación que ha sido originada por la REIIPEFE[2] en Latinoamérica hace algo más de una década, como continuación de las bases instauradas por el Movimiento Renovador Brasileño, para el fortalecimiento de una perspectiva crítica en EF. Como grupo de estudio e investigación nos interesa conocer y mostrar a la sociedad cómo se organiza el estilo docente de profesores/as correspondidos a este enfoque y cuáles son los elementos (culturales, sociales, políticos, laborales, de formación y capacitación, etc.) que impiden o facilitan la instalación y sostenimiento de este tipo de prácticas. En nuestro caso, presentamos algunos de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación que viene siendo desde el año 2016 y que en la actualidad se encuentra en su etapa final, es decir, que los resultados en el presente artículo se configuran como preliminares en relación a la construcción de una didáctica que enseñe a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2009b; CDN, 2013) desde un enfoque de derechos.

1.1. Intervenir para habilitar la aparición y sostenimiento de lo lúdico

Pavía (2008, 2009a, 2010), preocupado por indagar acerca de cómo el/la docente invita a vivir una experiencia lúdica en sus clases, mediante un acuerdo comunicativo con sus alumnxs, indaga con especial atención en los actos de habla de lxs involucradxs y al significado otorgado a sus expresiones, considerando que, según sea la conjunción (forma de juego/modo de jugar) y como consecuencia de enunciados identificados como "transparentes", "paradójicos" y "ambiguos", la invitación a jugar adquiere sentidos socialmente construidos diferentes. Posteriormente, Gómez Smyth (2015), retoma estas categorías identificando tres maneras particulares de invitar a jugar con transparencia, es decir, "cuando la invitación "¡Vamos a jugar!" expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal" (Pavía, 2008, p. 35), y además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico. En esta dirección, invitar a jugar de un modo transparente puede advertir tres posibilidades (Gómez Smyth, 2015, p. 330): preguntando a los niños sobre el jugar, permitiendo desplegar

[2] Red Internacional de investigación pedagógica en Educación Física escolar. Integrada por grupos de investigación de los países de Brasil, Argentina y Uruguay. Sitio web: http://reiipefe.hol.es/.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños, invitando a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.

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

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

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

Con relación a lo anterior, Rosales (2004) sostiene que toda práctica pedagógica contiene un supuesto subyacente que se vuelve explícito en la forma en la cual el docente interviene durante la clase, y este modo de actuar depende en gran parte de la concepción de

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

hombre, de sociedad, de enseñanza, de aprendizaje, y de la experiencia que hayamos tenido en el devenir de nuestra formación, lo cual se pone en juego en la compleja multidimensionalidad de la práctica educativa. Al relacionar los conceptos de estrategia didáctica con el de intervención docente aplicadas a la enseñanza, señala que pueden considerarse desde una doble perspectiva: como *actividad interacti*va (requiere relación comunicativa) y como *actividad reflexiva* (requiere intencionalidad).

Los avances teóricos de Navarro (2002) parten por señalar que el término estrategia se encuentra ligado a la idea de organización general. Intentando esclarecer la discusión terminológica denomina estrategias de enseñanza a "una orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de los modelos de evaluación, de la forma de presentación de las tareas, de la organización de las actividades y del carácter de las actividades que se evalúan" (Navarro, 2002, p. 248). Siguiendo esta definición distingue tres tipos de estrategias de enseñanza en relación a la didáctica del juego motor. En este punto, sin intentar exhaustividad, nos diferenciamos de la anterior perspectiva didáctica por ocuparse metodológicamente en gran medida de un análisis praxiológico del juego, es decir, de la forma de la actividad en clave paviana. Y nuestro interés de estudio, se orienta desde la perspectiva de lxs jugadorxs, es decir, del modo[3] de jugar. Además, consideramos que la categoría juego motor resulta una limitación cuando habilitamos el jugar espontáneo, libre, desde una mirada de derechos, imposibilitando otras formas y sentidos del juego. No obstante, encontramos puntos de interés en la clasificación de Navarro (2002) con relación a las estrategias de enseñanza, señálese:

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

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

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

Estamos de acuerdo con el autor al considerar que la estrategia instructiva no se corresponde con el desarrollo del juego y la aparición del modo lúdico, sí en cuanto más asociada a propuestas relacionadas con tareas del tipo definidas. Ahora, las estrategias participativa y emancipativa, por permitir mayores grados de participación, libertad de acciones y acercarse a los deseos e intereses de lxs protagonistas, encuentran puntos de contacto con el jugar desde lxs jugadorxs y con la aparición de enunciados transparentes e intervenciones para el desarrollo de un modo de jugar lúdico (Gómez Smyth, 2015; Dupuy, 2017).

Direccionando la actuación docente en clave de juego, para trazar una intervención que proteja y enseñe en el jugar, habrá que comenzar por conocer y comprender los procesos internos asociados al estar jugando espontáneamente (Rivero, 2010), observando e intentando interpretar los modos de jugar. En esta línea, Sarlé (2006) y Nella (2010, 2011) ubican a lxs educadorxs en el rol de jugadorxs expertxs, asociado a la labor de enseñar a jugar de manera lúdica. Es decir, en el rol de guías, acompañantes, el/la docente necesitará poseer internalizados ciertos conocimientos que le permitan llevar a cabo una intervención profesional que no rompa la mágica experiencia de estar jugando. Durante el juego irá observando las conductas de lxs alumnxs, sin ánimos de imposición arbitraria, más bien, predispuesto a la escucha de los intereses y deseos que vayan sucediendo durante el jugar. Este particular enfoque, además de romper la tradición didáctica con relación al juego desde una óptica utilitaria, requiere entrar en terreno de prácticas pedagógicas progresistas con sentido socio – crítico (Faría, B de Almeida, Bracht, Machado da Silva, Aguiar Moraes, Almeida y De Almeida, 2010; Fensterseifer y Da Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Marques Da Silva, Righi Lang y González, 2014 y Rozengardt, 2018).

2. Diseño metodológico

Desprendido de una investigación en curso de posgrado, el presente artículo da cuenta de un tipo de estudio temporalmente sincrónico y de enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

2011) de acuerdo al tratamiento de la información, de esquema descriptivo (Ynoub, 2015) en vistas de caracterizar el comportamiento de variables (señálese: concepción de juego, sentidos del juego, y 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. En este sentido, si bien haremos mención a las categorías anteriores, dada la extensión del artículo, desplegaremos la temática de intervenciones docentes en el jugar.

Como estrategia de recolección de la información se ha utilizado la entrevista semi – estructurada y en profundidad para una muestra intencional de 12 (doce) profesores/as que, en base al estado de arte, fueron identificados/as como críticxs/emancipadores de acuerdo a su posición ideológica y la práctica pedagógica que ejercen.

3. Resultados [4]

Como resultado del trabajo de campo e interpretación de la información se presenta una categorización de intervenciones en el jugar a la luz de los discursos de lxs docentes.

3.1.1. 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*

[4] Por motivos de extensión del artículo sólo algunas intervenciones ejemplificaremos con los discursos de lxs docentes entrevistadxs. Este hecho no representa una jerarquización de unas categorías sobre otras respectivamente.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

> *intereses, metiéndome en todos lados, viendo lo que va aconteciendo en general en cada sector". (Prof. 4)*

3.1.2. Observación comunicativa

Implica una tarea de corrimiento pedagógico de la situación. 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.

> *"(...) la no intervención, como intervención, como para ponerme en el lugar de observador y ver todo lo que pasa… Estando atento minuto a minuto, momento a momento" (Prof. 1). "Es raro, estoy ahí y los chicos saben que lo estoy para cuando me necesiten… El chico entiende que lo estoy por si necesita algo, para escucharlo, para atenderlo (...) Estoy todo el tiempo mirando a ver qué pasa, qué acontece, si surgen situaciones en las que deba intervenir o no", refiere el Prof. 3.*

3.1.3. 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.

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

un alumno supo desarrollar, lo que si hago es invitar a que invite a los demás a jugar a lo que inventó" (Prof. 3).

3.1.4. 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.

"La mayoría de las veces que me meto a jugar lo hago con intensión de sumar, contagiar, motivarlos, que intensifiquen la participación, y sobre todo para aquellos chicos que no tienen interés", expresa el Prof. 1." "Siempre es divertido jugar conmigo ya que soy bastante hábil motrizmente y siempre dejo que el otro sea protagonista y se sienta valorado… Siempre busco la forma de darle continuidad al juego cuando siento que se va desvaneciendo la situación", agrega el Prof. 5.

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

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

"Lo hago con intenciones de que otro se sume a mi juego, sin proponerlo, sin obligación de que jueguen, agarro y me pongo a jugar entre ellos como uno más (…) Pero si soy de dejar un tiempo mientras estoy jugando sólo y si nadie se prende, ahí si comienzo a invitar, o me pongo hacer otras cosas." (Prof. 3)

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

"Cuando encuentro que el pico de emoción va decayendo, hay veces que no sucede, hay veces que sí; intervengo: o como jugadora experta, pudiendo llega a proponer situaciones de juego que fueron conformadas por mí… Algún juego, bueno "querés jugar conmigo a la pelota" o "querés jugar conmigo a la raqueta" o sino, me involucro en situaciones de juego que fueron conformadas por ellos y por ellas, o bien, que me invitan a jugar: "Seño jugas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

> *conmigo" (invitación hecha por un/a niño/a), "si obvio, me voy a meter a jugar con vos" (respuesta de la docente)" (Prof. 8).*

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.

> *"En realidad los tengo como herramienta (refiriendo a juegos conocidos culturalmente) por si son necesarios. Hay que tener cuidado también con ciertos juegos, o bien habría que modificarlos demasiado para que sirvan. Siempre trato de pensar juegos acordes al grupo o bien a la situación" (Prof. 5).*

3.1.5. 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 (...) "¡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" (Prof. 1).*

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

> *"En la clase de educación física nos venimos a divertir, venimos a jugar con el otro, a disfrutar, sentir placer por lo que estamos haciendo, a encontrarnos con alguien que nos va ayudar, nos va a escuchar y ese alguien es tanto el docente como los compañeros; vengo a encontrarme en un espacio que es diferente al resto de los espacios, y que en realidad deberían ser todos, donde yo tenga derecho a ser escuchado y donde deba respetar al otro" (Prof. 3).*

3.1.6. 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 otrxs.

> *"(...) en secundaria trabajamos ciertos contenidos (que tampoco son contenidos),* ***son reflexiones teóricas, es decir, creo que para que haya propuestas pedagógicas críticas sobre todo en nivel secundario no solamente hay que hacerlo de manera práctica, si, esto de estar en el patio e ir proponiendo y transformando, sino que hay que hacer una reflexión crítica de todo lo que nosotros nos proponemos como resistencia****. Con las chicas de secundaria analizamos desde el día uno las cuestiones de género, como están atravesadas por medio del deporte y de la EF las cuestiones de género con cosas de la vida cotidiana (...) Hacemos también reflexión crítica a la práctica deportiva que ellas vienen vivenciando desde el primario, entonces me parece importante hacer toda esa deconstrucción para volver a construir algo nuevo." (Prof. 8)*

3.1.7. 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.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

> *"Hay veces que me acerco mientras están jugando, y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y quizás luego de algunas preguntas que me hayan hecho ver que se generó el clima, me levanto y me salgo de eso, escuchándolos siempre, pero bueno me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones y si no lo hacen quizás haya que habilitar el espacio otra vez. A su vez, luego de un momento vuelvo a pasar y les pregunto qué pasó, cómo lo resolvieron, a qué acuerdos llegaron (...)" (Prof. 3).*

3.1.8. 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.

3.1.9. 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.

3.1.10. 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.

3.1.11. Ejemplarizante

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

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.

3.1.12. 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 jugadorxs, junto con pedidos y explicaciones de parte del docente a fin de reencausar las acciones y recomponer los acuerdos de juego: a) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto los acuerdos de juego, b) para que comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otrxs, c) explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares, d) pedido de evitación de nuevas transgresiones, e) persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

4. Conclusiones

Anteriormente pronunciamos la imposibilidad de desplegar parte de la investigación de donde se desprende el presente artículo y decidir hacerlo en relación a la categoría de intervenciones para el desarrollo del jugar. A pesar de ello, quisiéramos adelantar parte de los resultados en base al propósito general que la orienta: la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente.

Los hallazgos que vienen siendo a modo de hipótesis de trabajo, permiten inferir que los/as docentes innovadores con atributos socio – críticos alineados a una concepción pedagógico – didáctica, que comprende el juego como un derecho inherente a las personas,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

habilitarían en los encuentros de EF por medio de invitaciones a jugar transparentes, la oportunidad para experimentar la cultura de juego sobre lo construido a nivel sociohitórico, la posibilidad de exploración creativa de nuevos juegos junto a otrxs, y sobre el aprendizaje de saberes necesarios como jugadores para montar, sostener y combinar sentidos posibles durante el jugar, donde el modo de participación es configurado a partir de rasgos lúdicos. En este sentido, esta concepción que se distancia con respecto a tomar el juego como recurso, se ve favorecida por el despliegue de constantes y múltiples actuaciones docentes que garantizarían el jugar espontáneo, en tanto; libertad, imaginación, opcionalidad, y posibilidad de emocionarse, por parte de los/as jugadores/as.

5. Bibliografía

CDN. (2013). *Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Crum, B. J. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*. Año *14*, 61-72. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27653/La+crisis+de+identidad+de+la+Educaci%F3n+F%EDsica.pdf;jsessionid=9BA9673165CB4F4CA7A4638B906121E6?sequence=1.

Denzin, N., y Lincoln Y. (Comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa

Dupuy, M. (2017). Tipos de intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar. En Gómez Smyth (Coord.), *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física* (pp. 131-171). Buenos Aires: UFLO

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

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

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.

López Pastor, V. M., García Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E., Monjas Aguado, R. y Rueda Cayón, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos*, nº 2, 30-35.

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 noroseste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científia. UNIJUÍ.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Nella, J. (2010). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas* (pp. 127-135). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Nella, J. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar.* (Tesís inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

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

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

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

Pavía, V. (2009b). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B. Chaverra Fernández, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.

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

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

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

Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 75*, 1-3.

Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En Acosta, F.; Krivsov, F. y Rozengardt, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires: Editores Asociados.

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.

Ynoub, R. (2015). *El diseño de investigación: una cuestión de estrategia*. Inédito

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/