

Aprender a enseñar juegos motores con otros.
De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física

Ivana Verónica RIVERO

Jefe de Trabajos Prácticos Conocimiento y Juego. UNRC / Becaria doctoral de CONICET
Río Cuarto
E-mail: ivrivero@yahoo.com.ar
Tel: 0358-154243802

Palabras clave

Formación docente inicial – Educación Física – Juegos no juegos - Modo real de jugar – Expectativas en el juego popular

Situación problemática

A diferencia de otras carreras universitarias, en las cuales los estudiantes acceden a un mundo desconocido para justificar el cotidiano, los estudiantes de Educación Física redefinen el cotidiano en un nivel mayor de complejidad y abstracción, reaprenden lo aprendido para reposicionarse. En este contexto disciplinar, los formadores de profesores de Educación Física se proponen enseñar a sus alumnos a transformar lo que aprendieron a hacer con su cuerpo en saberes proposicionales que les permita analizar en profundidad las prácticas corporales para delinear su intervención profesional.

Al buscar legitimidad como práctica pedagógica en la institución escolar, la Educación Física ha ido esbozando sus prácticas y su fundamentación alrededor de la productividad que alcanzan de acuerdo a los intereses escolares. Esta situación, hace del juego una propuesta didáctica difícil de justificar en la escuela si no está formateada con algunos recaudos de la programación escolar que le otorgan vistos de seriedad. Si se atiende a las diferencias que se perciben en lo que los niños hacen cuando los profesores de Educación Física dicen que están jugando mientras aprenden, y en lo que los niños hacen cuando ellos dicen que están jugando, se reconoce en la utilización del cuerpo y en la posibilidad de moverlo el punto de distinción. Este descubrimiento ubica al profesor de Educación Física en una encrucijada, pues con su intervención puede priorizar la utilización del juego como dispositivo

didáctico para la enseñanza de contenidos reconocidos por el currículo escolar, o puede reforzar la idea de jugar construida por sus alumnos en sus experiencias voluntariamente elegidas.

Esta encrucijada acompaña a lo largo de su recorrido en la formación académica y se reactualiza al interactuar con cada formador, puesto que la vinculación cotidiana con una línea particular de trabajo, promueve en los formadores de profesores formas de entender al juego y el jugar en sentidos divergentes, que se transmiten en el aula universitaria, y dificultan el reconocimiento de su lugar en las planificaciones docentes.

Este es el problema que inspira la investigación que aquí se presenta, la cual cobra relevancia, no solo en la necesidad de clarificar el lugar que ocupa el juego en las prácticas docentes del profesor de Educación Física, sino en transparentar el sentido que adquiere la noción de juego y la posibilidad de jugar en una clase de Educación Física (en sintonía directa con la conferencia presentada por Pavía en Brasil). Se intenta responder al llamado de Bracht (en Bracht y Crisorio, 2003) de problematizar las formas culturales de movimiento: se pretende comprender el juego y el jugar que viene siendo en la Educación Física.

Decisiones metodológicas

Esta investigación cualitativa se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992). El objetivo general fue conocer y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar que sustentan las prácticas de los formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se estudia *lo que dicen* los formadores acerca del juego y el jugar, ya sea, en forma verbal como escrita, de modo que, se propone una triangulación intrametodológica. Las estrategias de recolección de datos que se utilizan son dos: el *análisis de texto* de los programas de las asignaturas que abordan explícita el juego, es decir, seleccionados por muestreo intencional, y *entrevistas en profundidad* (Taylor y Bogdan, 1987) durante treinta minutos a trece docentes que conforman el caso colectivo (Stake, 1994), seleccionados

primero por muestreo intencional, y luego, por muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Al no poder acceder directamente a las concepciones se localizaron en los textos los puntos de anclaje más visibles de la subjetividad. En algunos fragmentos se analizó el sentido explícito, literal, denotativo de los conceptos seleccionados por cada enunciador. En otros se accedió al funcionamiento de los conceptos en el texto, es decir, al sentido latente, sugerido por el uso de connotaciones simbólicas, especialmente en adjetivos (Kerbrat Orecchioni, 1997). Por el método de constante comparación, se fueron quebrando los datos y reorganizándolos en ideas recurrentes que permitieron, dentro de y entre ellas, la comparación y contrastación.

En el cuerpo de la investigación se van entretejiendo las voces de los formadores de profesores de Educación Física (dato empírico) que interpelan a dos referentes teóricos (dato teórico): Huizinga (2000) desde la Teoría Antropológica Cultural del Juego, y Parlebas (2001) desde la Teoría de la Acción Motriz. Esta decisión metodológica se fundamenta en que son dos teorías contrapuestas sobre el juego, aunque igualmente operativas a la función social de la Educación Física.

Resultados

1. Los referentes teóricos utilizados en esta investigación guían las discusiones sobre el juego en general y el juego desde la Educación Física en particular, pero no responden a las problemáticas que surgen de la utilización del juego con finalidad educativa.
2. El juego para la Educación Física es el juego motor con otros con finalidad educativa y es un objeto teórico en construcción.
3. Las propuestas didácticas de los profesores de Educación Física acerca del juego en la educación formal ya están construidas, mientras que en la recreación necesitan ser construidas.
4. En las voces de los formadores entrevistados lo lúdico refiere al juego y no al jugar.

5. En las propuestas didácticas del profesor de Educación Física para la Educación Formal, el juego se presenta como contenido, como medio o estrategia metodológica y como posible eje temático. El jugar refiere a la acción de los alumnos durante la participación en los juegos propuestos. De aquí que, los formadores enseñan a proponer 'juegos no juegos', y simplemente proponen 'juegos para divertirse'.
6. En Educación Física la complejización del juego implica mayor racionalidad, subordinan el modo de jugar de los alumnos a la forma del juego propuesto.
7. En el juego para la Educación Física el concepto paviano *forma del juego* se articula con la praxiología y el concepto *modo de jugar* requiere un nuevo marco teórico.
8. Entre las reglas del juego y las reglas del jugar se sitúa la tensión didáctica entre lo que el profesor de Educación Física propone como juego y lo que el alumno reconoce como jugar.

Discusión

Entre la Educación Física y el juego se reconoce la existencia de un fuerte e histórico vínculo, pues, desde sus inicios como campo disciplinar, la primera ha sometido a algunas prácticas corporales cotidianas a la intencionalidad educativa para facilitar la intervención profesional del área. De esta irrupción resulta que el juego inherente a la disciplina es el juego motor y con otros, que despierta intensos debates acerca de cuando un juego se reconoce motor. Si bien, la diferencia con la praxiología es sutil y casi imperceptible, los formadores asignan especial importancia al reconocimiento de los alumnos en tanto personas únicas e irrepetibles, rehabilitando el encuadre teórico de las Ciencias Humanas.

Considerando las voces de los entrevistados y bibliografía utilizada en la formación universitaria de profesores de Educación Física en las últimas décadas del siglo pasado, en el diseño del juego para la Educación Física se distingue el jugar por jugar, y el juego como dispositivo pedagógico. O sea que, el valor pedagógico del juego en la Educación Física no proviene de su propia

práctica contenida en lo lúdico, sino de ser un dispositivo fácilmente utilizable para que el alumno aprenda y/o aplique, refuerce, asimile movimientos respondiendo a las demandas sociales del momento. Esta mirada utilitaria del juego es fundamentada por las Ciencias de la Educación y, en el ámbito de la Educación Física, reforzada por investigaciones de las Ciencias del Deporte. Sin embargo, los entrevistados sospechan que el jugar por jugar, que lo lúdico, es bueno para algo pero al no poder formalizar su utilidad lo vinculan a la recreación. El problema radica en que el jugar por jugar, es un objeto difícil de justificar, porque al representar una forma de movimiento que raya el límite entre lo instintivo y lo aprendido, y al conocerlo en el seno familiar, pareciera ser que no requiere necesariamente de la intervención del profesor. Veamos primero la perspectiva reconocida.

Desde su utilidad pedagógico-didáctica, los formadores entrevistados identifican al juego como contenido, como medio o estrategia metodológica y como posible eje temático¹. Los juegos expresivo y deportivo en la concepción del juego como contenido y el juego como actividad, situación y ejercicio en la concepción del juego como medio o estrategia metodológica de la Educación Física, inauguran lo que aquí se llama *juegos no juegos*, es decir, aquellas propuestas didácticas que el profesor presenta a sus alumnos con el nombre de juego, pero en las que no todos los alumnos consiguen jugar, ya que demandan esfuerzo motriz, intelectual y/o afectivo a los alumnos para poder desprenderse de la realidad. Los formadores entienden que la complejización en la participación de un alumno en un juego radica en aprender a moverse de acuerdo a convenciones arbitrarias del juego pensado por el profesor. De este modo, la intervención didáctica referida al juego predominante en el campo disciplinar se resumen en: proponer juegos no juego, ofrecer a los alumnos las condiciones contextuales (facilita instalaciones y materiales), presentar las reglas del juego y corregirlos. Al focalizar completamente la atención en la excelencia de los movimientos corporales y al delegar la responsabilidad de jugar en el alumno, el juego como propuesta ocupa un lugar indefinido, porque el docente presenta actividades que persiguen una finalidad físico-motora y las llama juego, mientras el jugar implica entretenerse repitiendo los movimientos

que demanda la actividad. En términos de Pavía (2006), el modo de jugar queda sujeto a la forma del juego.

Veamos ahora la perspectiva que emerge. Aunque el jugar por jugar se sostiene en las clases de Educación Física justificado por la intención de recrear a las personas, ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que es un ámbito en construcción que entra en sintonía con la idea de Huizinga (2000) sobre el juego como saber heredado de la propia naturaleza del hombre. En esta dirección, se explica el por qué de la predominancia de los objetivos educativos por sobre la lógica de la actividad propuesta por el docente, generando situaciones contradictorias entre la denominación de la actividad y lo permitido en el marco de su realización: se aprende a proponer juegos no juego (lo que Pavía, 2007, llama ambigüedad paradójica y, en el peor de los casos, ambigüedad potenciada).

El juego popular en la concepción del juego como contenido, reconocida en las voces de los formadores entrevistados, da lugar a la propuesta didáctica de *juegos para divertirse*. Los juegos para divertirse son actividades que, tanto el docente como los alumnos reconocen como un juego y los alumnos pueden jugar libremente como en el juego espontáneo, cotidiano, pero, en el que el docente no consigue identificar cómo intervenir para no romper el jugar, y cómo fundamentar su intervención profesional. Generalmente, los profesores proponen juegos populares para marcar momentos de la clase (entrada en calor o cierre) o como canje en las negociaciones didácticas con los alumnos. Esta perspectiva se funda en la raíz lúdica del juego, es decir, en la acción de jugar², y requiere de una investigación aplicada.

Conclusión

Como conclusión diré que no es casual que los formadores entrevistados para esta investigación encuentren dificultades para definir lo lúdico, puesto que en la didáctica de la disciplina el juego aparece con predominancia como un dispositivo pedagógico. Esta afirmación se completa con la concepción de lúdico como sinónimo de juego. Sin embargo, los entrevistados no dejan de reconocer que el juego es una actividad que, jugada espontáneamente, permite

recoger sensaciones particulares valiosas. Esta sospecha de los formadores se traduce de la concepción de lo lúdico como calificativo, para consignar ese estado personal asociado al estar jugando, es decir, a la acción de jugar. Este destello enciende la problemática que inspira la tesis doctoral que estoy construyendo para superar la validez asignada al respeto de las reglas del juego, accediendo y valorando la comprensión de las reglas del jugar.

Notas

1. Esta organización se explicita en profundidad en el artículo: Rivero, I. 2009. *El juego en las planificaciones de Educación Física*, En revista digital Educación Física y Deportes. Argentina. En evaluación.
2. Para ampliar el estudio de las reglas del jugar ver artículo: Rivero, I. 2009. *La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego*. En Revista Infancia y aprendizaje. España. En evaluación.

Bibliografía

- Bracht Valter y Crisorio Ricardo (Coord.), (2003): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Al Margen, La Plata.
- Huizinga Johan, (2000): *Homo Ludens*. (Trad. de Eugenio Imaz). Alianza, Madrid. [V.O.: *Homo ludens*. Scholvinck, 1954].
- Kerbrat Orecchini Catherine, (1997): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial, Buenos Aires.
- Parlebas Pierre, (2001): *Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo, Barcelona.
- Pavía Víctor, (2006): "El juego que interesa". En: Pavía, Víctor (Ed.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Pavía Víctor, (2007): *Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos A Jugar! En El Contexto De Una Clase*. Ponencia en VII Congreso Espiritosantense de Educacao Fisica. Brasil.
- Stake Robert, (1994): *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

Strauss Anselm y Corbin Juliet, (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia, Colombia.

Taylor Swift y Bogdan Robert, (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós, Buenos Aires.

Vasilachis Irene, (1992): *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.