



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil

Leonardo Gómez Smyth

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

TESIS DOCTORAL

Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas
en la Educación Física Infantil

Realizada por: Leonardo Gómez Smyth

Directora y Tutora; Dra. Marta Capllonch Bujosa

Departament: Didàctica del l'Expressió Musical i Corporal

Programa de Doctorat EES: H1501 Activitat Física, Educació Física i Esport

Línea de recerca: 100586 Educació Física y la seva didàctica

Barcelona, 2015

“Para delinear una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar habrá que comenzar por conocer y comprender los procesos internos asociados al estar jugando espontáneamente” (Rivero, 2009a, p. 7).

Agradecimientos

Al llegar a estas líneas que son las últimas aunque sean las primeras uno comienza a realizar una retrospectiva no sólo del tiempo transcurrido durante la investigación sino de la propia vida y allí me encuentro con muchas personas a las que quiero nombrar y agradecer...

Gracias a mi hermana Valeria Gómez puedo decir que logré transitar este hermoso camino del devenir científico. Su inteligencia, su amor, su compañía y enseñanzas durante tantos años hicieron factible un día pensar en llevar a cabo una tesis, pero también permitieron darle un final. Eternamente gracias.

A mis hermanos Mauricio y Sebastián que como digo siempre son los que me abrieron los ojos para entender este mundo cada vez más desigual e injusto y de algún modo cambiar mi forma de ver y vivir en él.

A Juana, porque cuando la ví por primera vez hizo sentir que vivía, que había vida por vivir. Por cada una de nuestras “peliaditas” escritas en un librito tan pequeño y lleno de secretos que sólo ambos sabemos descifrar.

A July por darme una nueva oportunidad, por ser tan generosa de no cerrarme las puertas de su corazón.

A Lucía por cada “!Vino Leo!”. Como tan poquitas palabras te hacen sentir genial.

A mi madre Lía por estar siempre, por acompañarme, por respetarme y por quererme como soy. Por enseñarme a ser perseverante y exigente.

A Jorge, mi viejo, por haberme hecho ver la Educación Física y estar transitándola juntos.

A mi abuelo Eric Smyth, por enseñarme a deambular en la vida, a reirme de las cosas simples. Por sus historias tan verdaderas y llenas de mentiras que son perdurables en el tiempo.

A mis amigos Emi, Pablo, Ale, Axel, Gonza, Ale Mihail, Ana, Anita porque pese a mi aislamiento no dejaron de ser generosos en su amistad.

Especial mención a Pablito Candía, por su aguante, sus correcciones, su dedicación e inteligencia para pensar ciertos aspectos que sólo él podía hacer ver.

Al Jardín Euskal Echea por permitirme formarme como profesional durante tantos años y abrir las puertas para poder investigar.

Al profe Juan Andrés porque su hacer profesional es un arte distintivo.

A los niños y niñas del jardín que con su jugar dejaron tantas enseñanzas.

A la Universidad de Flores por acompañarme durante 20 años.

Por último un reconocimiento especial a Marta Capllonch Bujosa, por su profesionalidad, exigencia y rigurosidad científica siempre acompañadas por su inmensa generosidad, apoyo y aliento. Si hay que caminar un camino nuevo nada mejor que haberlo hecho con alguien como ella, quien ha sabido darme la mano pero también soltarmela para que aprenda a caminar solo. Sólo las grandes maestras saben hacer eso.

INDICE

	<i>Página:</i>
Introducción _____	11
Primera parte _____	17
Marco teórico _____	19
Capítulo 1: La Educación Física Crítica en proceso de construcción _____	19
1.1. La Educación Física crítica _____	19
1.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física _____	37
1.3. Perspectivas pedagógicas en la Educación Física Infantil _____	62
Capítulo 2: Concepciones de juego y su relación con la Educación Física Infantil ____	83
2.1. El juego como espacio cultural y didáctico _____	85
2.2. El juego como espacio imaginario y de derecho _____	110
Capítulo 3: Las situaciones lúdicas, una perspectiva crítica en torno al juego y el jugar en la Educación Física Infantil _____	127
3.1. Juego y jugar desde la perspectiva de los jugadores _____	127
3.2. Los modos de jugar y formas del juego _____	147
3.3. Juego y jugar en la Educación Física Infantil _____	167
3.4. Jugar con otros, construcción de guiones de juego _____	182
Capítulo 4: Didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico _____	213
4.1. Los estilos docentes en Educación Física _____	214
4.2. Intervenciones docentes _____	246
Segunda parte _____	275
Capítulo 5: Diseño metodológico _____	277
5.1. Delimitación del objeto de estudio _____	277

5.1.1. Planteamiento del problema _____	277
5.1.2. Formulación del problema _____	279
5.2. Justificación _____	279
5.3. Objetivos _____	289
5.4. Paradigma de la investigación _____	291
5.5. Contexto de la investigación _____	296
5.5.1. Contexto curricular de la Educación Física Infantil (Nivel Inicial) _____	297
5.5.2. La institución seleccionada _____	299
5.5.3. El docente de Educación Física del centro educativo _____	300
5.5.4. Grupo de niños y niñas que protagonizan las clases. _____	301
5.6. El estudio de caso _____	302
5.7. Estrategias de recogida de información _____	306
5.8. Desarrollo del estudio de caso _____	311
5.9. Población, muestra y niveles de análisis _____	315
Tercera parte _____	330
Capítulo 6: Resultados _____	331
6.1. Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas. _____	338
6.2. Tipos de enunciados _____	385
6.3. Modos de jugar _____	394
6.4. La construcción de situaciones lúdicas _____	406
Capítulo 7: Discusión _____	431
7.1. Sobre lo lúdico del jugar _____	431
7.2. Sobre la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil _____	437
7.3. Sobre una didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico _____	449
Capítulo 8: Conclusiones. Aportaciones teóricas y pedagógicas del estudio.	
Limitaciones y futuras líneas de investigación. _____	475
8.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación _____	475
8.2. Aportaciones teóricas y pedagógicas del estudio _____	487

8.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación _____	490
Capítulo 9: Referencias bibliográficas _____	493
Anexos _____	515
Anexo 1 _____	515
Entrevista Focalizada al docente de Educación Física Infantil _____	515
Anexo 2 _____	545
Registro observacional _____	545
Anexo 3 _____	563
Registros observacionales en CD _____	563
Índice de Tablas _____	564

Introducción

Indagar el mundo del juego y el jugar infantil es un fenómeno sumamente atractivo, que, al contemplarlo, moviliza variados interrogantes que quisiésemos comprender y conocer en profundidad.

Desde hace más de quince años me encuentro trabajando en el ámbito de la Educación Física infantil con niñas y niños de entre dos y seis años. Esta labor ha sido desarrollada en distintos contextos profesionales, de este modo, cada uno de ellos me ha generado muchas experiencias enriquecedoras para pensar y repensar aspectos cualitativos en relación a la Educación Física en la primera infancia. Entre ellos, me desempeño, por un lado, en la programación y ejecución de diferentes propuestas de innovación curricular en el propio campo práctico de las clases de Educación Física y, de forma simultánea, me desenvuelvo en centros de formación inicial (universitaria y terciaria) en la carrera de grado de profesorado y/o licenciatura en Educación Física.

Aquí, en interacción permanente con futuros docentes y compañeros de trabajo, se me generaban distintas preguntas en relación al juego y el jugar durante las clases de Educación Física, tratando, en todo momento, de reflexionar y buscar respuestas que logren consolidar algunas bases de trabajo que respondan a una forma ideológica de concebir la Educación Física.

Entre esas diferentes experiencias pedagógicas - didácticas, hay una que es realmente significativa y que me atraviesa desde hace mucho tiempo, la cual es referida a la construcción de situaciones lúdicas a partir de las interacciones que

realizan docentes, niñas y niños¹ en las clases de Educación Física Infantil². A medida que mi tarea profesional avanzaba me preocupé de observar y trabajar sobre la creación de instancias espontáneas de juego. Empecé a darme cuenta del interés de los niños y niñas en gestar, construir y crear sus propias situaciones de juego, al tiempo que reconocía las dificultades de identificar las maneras de intervención más adecuadas.

Parafraseando a Pavía (2011) diríamos que era un docente más acostumbrado a enseñar juegos que a enseñar a jugar, de hecho, estaba más proclive a establecer tareas motrices que a permitir jugar. Fue así como comencé a proponer diferentes estrategias didácticas para profundizar los despliegues del juego y el jugar. Una de ellas fue propiciar ámbitos de juego libre por fuera de las clases de Educación Física, pero en los mismos espacios físicos en donde las clases se efectuaban y donde los niños pudiesen disponer de materiales didácticos para luego poder verlos en su jugar más espontáneo. Allí fui dándome cuenta que los niños y niñas generaban propias situaciones de juego sin la mediación *in situ* de los adultos y, que a su vez, sus propuestas diferían de las expuestas por la bibliografía especializada de la Educación Física y por ende, de mis propuestas de enseñanza. En esas observaciones quedaba reflejado cómo niñas y niños de tan corta edad, discutían, debatían, deliberaban, se peleaban y acordaban jugar determinadas situaciones de juego.

¹ Con el propósito de facilitar la lectura, y salvo aquellas excepciones en las que se crea pertinente distinguir a sendos géneros, de aquí en adelante se utilizará el término masculino para hacer referencia a ambos, esto no implica una posición sexista en absoluta, aspecto que se verá evidenciado a lo largo de la tesis.

² En algunos casos haremos mención a la Educación Física del Nivel Inicial, dado que en Argentina esa es la etapa educativa formal que abarca a los niños y niñas de entre tres a cinco años.

A partir de esas revelaciones propias de lo empírico y el curioso profesional, fue como empecé a modificar la manera de organización y gestión de las clases de Educación Física, alejándome de estructuras tradicionales basadas en tres partes o momentos (López Pastor et al., 2001) entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma, por una estructura constructiva en donde las clases se van organizando a partir de los emergentes y sucesos de instancias de juego generadas en la interacción entre los docentes y niños. Las clases comenzaban a tener innumerables situaciones de juego, eso conllevaba la aparición de diferentes episodios de conflictos originados por las maneras personales de jugar que cada niño aportaba. Siguiendo a Pavía (2006) diríamos que allí fui dándome cuenta que me interesaban mucho más los modos de jugar que las formas de juego, había allí una necesidad de enseñar a jugar a los niños de una manera más lúdica, focalizada también desde el derecho al juego.

Esta forma de trabajo, que fue construyéndose a lo largo de varios años y compartida con diferentes docentes, tuvo un momento de cambio muy profundo al llevar a cabo un trabajo de investigación³ de finalización de estudios de licenciatura, donde se llevó a cabo un estudio sobre las situaciones motrices que los niños y niñas de 5 y 6 años elaboraban durante un espacio de juego libre en el jardín de infantes. Más allá de los resultados, en lo personal me permitió darme cuenta que las propuestas de enseñanza que propiciaba en las prácticas pedagógicas de educación física se alejaban de los intereses y necesidades de los niños, aspecto trascendental para modificar mi propio estilo docente. Esa transformación posibilitó

³ Gómez, L. (2002). *Las situaciones motrices en el Jardín de Infantes (Trabajo de investigación inédito de licenciatura)*. Buenos Aires: Universidad de Flores.

que nuestras clases hayan sido objeto de estudio de investigaciones posicionadas desde la psicología educacional, interesada en las experiencias normativas protagonizadas por los niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos a partir de un proceso de investigación – acción⁴, que encontraba sustento en proyectos de investigación propios de la Universidad de Flores⁵. Sin dudas, que ser parte de un proceso reflexivo y crítico de la propia práctica ha sido un espacio de formación y capacitación inigualable, que forjó cambios en la práctica pedagógica cotidiana, brindando nuevas orientaciones ligadas a las intervenciones docentes frente a los conflictos que se originaban durante las clases. Claro que dicha experiencia generó el interés por seguir produciendo conocimiento científico intentado que se constituya desde la propia teoría y práctica de la Educación Física, es a partir de dichas experiencias de investigación desde donde la presente tesis fue tomando forma y sentido.

Esa conexión con las maneras particulares de jugar de los niños con los docentes de Educación Física y, el anhelo por responder a interrogantes científicos relacionados con la construcción de situaciones lúdicas en las clases de Educación Física son las que dan origen a la presente tesis. En concreto el objetivo general de la investigación es comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.

Para dar respuesta a este objetivo se ha llevado adelante un diseño metodológico sustentado en los supuestos epistemológicos de la metodología

⁴ Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial (Tesis inédita de maestría)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

⁵ Proyecto de investigación “Construcción de normas y valores en episodios de conflicto desarrollados en clases de educación física de nivel inicial”, dirigido por la Dra. Ynoub Roxana Cecilia. Universidad de Flores (Buenos Aires).

cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Ynoub, 2015), siendo una investigación de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. El método ha sido un estudio de caso instrumental (Stake, 2013), en base a un diseño exploratorio – interpretativo

El informe de investigación se encuentra constituido por tres partes. En la primera de ellas se abordó el marco teórico de la tesis, realizando un entramado descriptivo respecto al estado de la cuestión y posiciones referenciales teóricas en tanto nuestro objeto de estudio quedando conformado por los siguientes capítulos:

Capítulo 1: La Educación Física Crítica en proceso de construcción.

Capítulo 2: Concepciones de juego y su relación con la Educación Física Infantil.

Capítulo 3: Las situaciones lúdicas, una perspectiva crítica en torno al juego y el jugar en la Educación Física Infantil.

Capítulo 4: Didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico.

En la segunda parte se tratan los aspectos vinculados con el diseño metodológico, en donde se explicitan no solo las características sino a su vez cada una de las decisiones tomadas por el investigador a lo largo del proceso de pesquisa.

La tercera parte está configurada por los capítulos exposición de los resultados, la discusión, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Por último hacemos mención al lector que en los anexos se exponen las evidencias empíricas que han sido aportadas por las diferentes estrategias de

recolección de la información utilizadas. Allí se encuentran la entrevista focalizada y los registros observacionales donde pueden encontrarse las descripciones íntimas de cada una de las observaciones de clases y de las situaciones lúdicas.

Dado que los registros observacionales poseen una magnitud de 450 páginas se han ubicado en el Anexo 3 en formato digital (CD). Exponiendo como anexos 1 y 2 en papel la entrevista y uno de los registros observacionales a modo de ejemplificación.

Primera parte

Marco teórico

Capítulo 1: La Educación Física Crítica en proceso de construcción

En el presente capítulo presentaremos ideas y principios de lo que creemos se va constituyendo como una perspectiva ideológica crítica y transformadora de la Educación Física escolar, posiblemente más progresista e innovadora que crítica, pero cimentándose. Como segundo aspecto se efectuará una descripción de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las clases de Educación Física escolar, cerrando el apartado con una descripción sobre las visiones que han legitimado la presencia de la Educación Física en el nivel inicial (educación infantil).

1.1. La Educación Física crítica

Se entiende que la perspectiva crítica en Educación Física se va configurando en la dialéctica de la teoría y la práctica, aunque sospechamos que existen más aportes teóricos, que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones: a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas, no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico.

Asimismo es probable que el espíritu crítico que puede leerse en las publicaciones científicas, esté, de algún modo, alejado de la realidad de la práctica pedagógica cotidiana, donde las variables de resistencias a los cambios o mudanzas son muy fuertes y diversas, obstaculizando o evitando su desarrollo. En tal sentido Morschbacher y da Silva Marques (2013) expresan que existe un distanciamiento entre las propuestas pedagógicas devenidas de la teoría crítico-emancipatoria y la práctica pedagógica concreta en los espacios escolares.

Comenzando con la descripción de ciertas ideas, supuestos y principios en relación a la constitución de una perspectiva crítica en Educación Física nos encontramos con Vicente (2007) quien expresa la propuesta acerca de que la Educación Física sea suprimida o, haciendo un camino previo que es el de la opcionalidad de la asignatura. Sus posturas llevan a reflexionar para qué está la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología. Vicente (2007) manifiesta que la Educación Física, tal cual está concebida, se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan, como los contenidos de enseñanza que allí se presentan a los educandos, al respecto menciona que en primer término

(...) la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares, especialmente, en relación con un proyecto de formación emancipadora y provisorio de recursos (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.); y en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes escolares que componen la materia así como también, el carácter arbitrario de las

estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular (Vicente, 2007, p. 60).

Lo expuesto nos orienta hacia un aspecto trascendental que Bracht (1996) revisa en tanto los procesos de legitimidad de la Educación Física en la currícula escolar. ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? Una de las conclusiones que llega el autor es que la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, si no que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron legitimando a la Educación Física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela.

Por un lado la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí la Educación Física va tomando ciertas funciones (Bracht, 1996):

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras).
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social.

A partir de dichas funciones de la Educación Física, que pueden claramente convivir y relacionarse, se han configurados ciertas visiones en torno a la Educación Física, que nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva. La perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la Educación Física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la Educación Física. Retomando la visión deportiva como visión heterónoma y establecida por un colectivo de actores respetuosos y adherentes de la ideología dominante burguesa, encontraron en el deporte un sentido de ser como educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante (Bracht, 1996).

Según Morschbacher y da Silva Marques (2013) la teoría crítica y la didáctica comunicativa tienen su fundamento en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Dicha perspectiva pedagógica pone en relieve la crítica al deporte como contenido de enseñanza en la educación física, en particular por el presupuesto de que el deporte es reproducido con sentido de rendimiento y alienante.

Como veremos en próximos párrafos es probable que la visión deportiva siga instalándose con fuerza debido a que se ha generado un imaginario social desde donde se comprende que el sentido de la Educación Física en la escuela es reproducir deporte y, la sociedad espera eso mismo y no otra cosa de ella.

La perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la Educación Física revolucionaria, crítica o progresista (Bracht, 1996), toma a la corporeidad – motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física. Claro que la construcción de la pedagogía crítica en Educación Física, no se

ha podido consolidar en el tiempo por ciertos factores que más adelante expondremos y, como plantea Vicente (2013) las discusiones más críticas en torno al sentido de práctica pedagógica, función social y, establecimiento de un objeto de estudio fueron perdiendo fuerza en los años noventa y con ello, la consolidación de la visión deportiva de rendimiento en la escuela. En Latinoamérica, durante la década de los ochenta, la Educación Física ha atravesado por un período de cambio o crisis, denominado “movimiento renovador” (Bracht, 1996, 2001; Almeida y Fensterseifer, 2007; Silva y Bracht, 2012, González, Fensterseifer, Ristow, y Glitz, 2013; Pich, Schaeffer, y Carvalho, 2013; Marques Da Silva, Righi Lang, y González, 2014) pregonando diferencias ante los tradicionalismos positivistas, centrados preferentemente en el rendimiento técnico-deportivo y el lugar hegemónico que ha tomado el deporte en la escuela y en la Educación Física. Una de las primeras denuncias de este movimiento crítico, estuvo enfocada en remarcar las desigualdades sociales que ha originado que el sistema deportivo dentro de las instituciones educativas. Eso ha propiciado una revisión del sentido del deporte en la escuela, aunque no su tratamiento pedagógico y político. Es así como aparece una modificación adjetiva del fenómeno deportivo, iniciándose con la denominación del deporte para todos. Parafraseando a Bracht (1996) el movimiento de deporte para todos, tiene un correlato en tanto la ideología burguesa, ya que es creado como una forma de recreación para la clase trabajadora, es decir, que la recreación está al servicio de la fuerza de trabajo, se espera que con ello los obreros se recuperen psíquicamente para volver a rendir-producir en su próxima jornada laboral, es decir, que la recreación, con forma de deporte, aparece como un proceso de control social. Esa visión recreacional del deporte llega no con tanta fuerza a la escuela, pero hoy convive con la perspectiva de rendimiento deportivo. Diríamos

que hay una tendencia a ver el deporte recreativo con una función compensatoria y saludable (Bracht y Almeida, 2013), en donde todos participen, aunque sin contribuir a generar nueva cultura. “La alternativa no está en modificar o camuflar el deporte con nombres tales como deporte recreativo o deporte formativo (...)” (Bolívar, 1986, p. 127). Bajo éste escenario Bracht (1996) expresa:

(...) la tarea que se nos impone parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominadas, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada.

Permitir o posibilitar a través de la pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo, situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico-político-social (1996, p. 68).

Por su parte Kirk (2010a) también menciona como un futuro visible de la Educación Física la posibilidad de su defunción, dicha expresión se encuentra fundamentada en el constante avance de una direccionalidad deportivizada que ha tomado la Educación Física en las últimas cuatro décadas. A veces, explicitada en programas gubernamentales, proyectos educativos institucionales o en las propias prácticas pedagógicas tradicionales, que para el imaginario social de la comunidad educativa siguen siendo la Educación Física que debe ser. La deportivización no es nueva, y ha tomado diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física. En busca de reposicionarse respecto de las perspectivas críticas o progresistas de la Educación Física que han denunciado los abusos del deporte selectivo y de alto rendimiento en la escuela, el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o

participativo. Sin embargo, esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico, sino que ha dado lugar a la permanencia en los proyectos curriculares sobre Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes.

Bracht (1996, 2010), Vicente (2004, 2005, 2008, 2010, 2013), Kirk (2007, 2010a, 2010b), Lagardero Otero (2009) y Bolívar (1986) han advertido sobre los alcances futuros de la Educación Física deportivizada, en algunos casos indicando las desigualdades sociales, selectividad y exclusión que genera y, asimismo, la imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la cultura física. Según los autores, el deporte se ha ubicado como contenido preferente de la Educación Física y hasta ha construido un imaginario social que lo llegan a situar hasta como sinónimo de ésta.

En Argentina, durante el período 2006 y 2010, desde organismos como la Secretaría de Deporte de la Nación y el Comité Olímpico Argentino, se ha intentado modificar el nombre de la asignatura, proponiendo el de Educación Física y Deportiva, cuestión que no prosperó por la acción decisiva del nucleamiento de los profesores de Educación Física que lograron la legitimización de la Educación Física como un área curricular obligatoria en la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y, posteriormente, realizar una tarea democrática y participativa con todas las jurisdicciones del territorio nacional entre los años 2004 y 2011, para diseñar y lograr la aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (CFE) de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (nivel inicial - primario – secundario) los cuales expresan una perspectiva de Educación Física reformista y humanista, incluyendo al deporte como contenido con un sentido recreacional e inclusivo. Al respecto, para el segundo ciclo de la primaria (4^o-5^o año), se menciona como aprendizaje “la

experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición y en juego atléticos, participando en encuentros con finalidad recreativa” (MECyT, 2011a, p. 62), y para 6º dice “la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y minideporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa” (MECyT, 2011a, p. 66). Por último, para el nivel secundario, los NAP (MECyT, 2011b) establecen que se deben ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan “la participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos” (MECyT, 2011b, p. 50).

Sin embargo, coincidiendo con Morschbacher y da Silva Marques (2013) estos logros políticos y académicos aun no están reflejados con claridad en las prácticas pedagógicas cotidianas. No creemos que este hecho sólo sea la responsabilidad de los docentes, porque como veremos más adelante las resistencias a los cambios no son solo culpa de los trabajadores y sus maneras de llevar adelante las prácticas pedagógicas, sino también de culturas hegemónicas que se instalan en la cultura escolar.

Kirk (2007) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la Educación Física, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la Educación Física a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le

impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva. Para esa finalidad de dominación y control de los cuerpos, las prácticas pedagógicas incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la gimnasia saludable y en otros casos sostenidos desde la evaluación del rendimiento orgánico y/o motor en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas del sujeto en sí y, como señaláramos anteriormente, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial. Indudablemente, el deporte se constituye como dispositivo de control social y de reproducción de la cultura burguesa.

Bracht (2010), por su parte, expresa que el movimiento crítico o renovador de los años 80 y 90 del siglo XX, influenciado por el pensamiento freiriano, fue demasiado optimista. Se especuló que si los profesores lograban modificar la conciencia ingenua por una conciencia crítica, el cambio era posible. Tal vez los profesores jóvenes formados en una perspectiva crítica llegan a las instituciones escolares con ese posicionamiento, pero los contextos son resistentes. La escuela es una institución resistente a los cambios y transformaciones, porque mantiene estructuras conservadoras; en particular con la Educación Física se mantiene la hegemonía de una escuela deportivizada, que busca buenos resultados en las competencias escolares. Como cierre de sus reflexiones Bracht (2010) comenta que los planes de estudio en la formación inicial no tienen como eje el análisis de las prácticas pedagógicas con sentido crítico y reflexivo para que los estudiantes vayan configurando autonomía y autoría del desenvolvimiento futuro del rol docente.

Asimismo, la formación continua no otorga posibilidades reales para que los profesores puedan apropiarse de teorías pedagógicas renovadoras, y construyan su práctica dialogando con las teorías.

Otros de los aspectos que según Bracht (2001) obstaculizan la renovación pedagógica en los contextos escolares son las críticas que se les hacen a los posicionamientos de la Educación Física crítica. Siguiendo al autor se expresan algunos malos entendidos o prejuicios establecidos desde el conservadurismo, “quien critica al deporte está en contra del deporte” (Bracht, 2001, p. 16), según esta postura la Educación Física crítica exagera los beneficios de lo lúdico, ubicando que quiénes tratan “(...) críticamente al deporte en la aula de la EF es estar en contra de la técnica deportiva” (Bracht, 2001, p. 16) por tanto éste posicionamiento, respecto al deporte en la escuela, es abandonar el movimiento a favor de la reflexión.

Decimos que estas críticas obstaculizan porque hacen necesarios nuevos debates y sobre todo la fundamentación de las críticas, que impiden canalizar los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. Podríamos decir, justificar la pedagogía crítica llevándola adelante, exponiendo, enfrentándola y mostrando que puede llevarse a cabo.

En Latinoamérica dicha preocupación es una ocupación en la investigación científica, configurándose la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe), que se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay y Ecuador.

Como esbozamos en los primeros párrafos, las políticas deportivas públicas siguen siendo un factor preponderante que hace desvalorizar a la Educación Física, la encasilla y le solicitan sea funcional a sus principios, constituyéndose como una acción de resistencia a cambios en el interior de las clases de Educación Física. Respecto a ello, parafraseando a Bracht y Almeida (2013) nos preguntamos: si la Educación Física debe ser democrática, inclusiva y de derecho, cómo convive con la selectividad y especialización que proponen las políticas deportivas de rendimiento en las escuelas. El deporte de rendimiento provoca desigualdades sociales y culturales, “enseña también (...), que para ganar una confrontación, la salud, la integridad física, debe ser arriesgada o lesionada en pos del gol, del cronómetro, del puntaje, etc.” (Bolívar, 1986, p. 126). Hasta que la Educación Física no haga un distanciamiento crítico de las desigualdades, seguirá ofreciéndose como un agente conservador y sostenedor de las desigualdades sociales, constructora de ciertos sentidos y gustos culturales que se naturalizan porque no poseen lugares donde puedan ser advertidos y discutidos, “(...) una cuestión fundamental para la Educación Física Crítica es el análisis de la disciplina en tanto dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad” (Vicente, 2013, p. 320). Por consiguiente, otra resistencia sigue siendo la formación inicial dado que en la actualidad se encuentra atravesada por la enseñanza y el aprendizaje de competencias ligadas al desarrollo laboral en los ámbitos de la actividad física, el deporte y la educación física escolar, esa pluralidad licúa las discusiones epistemológicamente profundas y, en particular, parecería que con menos fuerzas y tiempos curriculares (asignaturas y bibliografía) ligadas al análisis crítico de la Educación Física.

La perspectiva crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente, tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo.

“Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (Vicente, 2005, p. 62), en particular salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física, y lo han logrado (juegos – gimnasia – deporte de rendimiento – formación física). Estas experiencias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproductorista de los currículums de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se esperan que la Educación Física mantenga.

La Educación Física en nivel inicial no está ajena a esta problemática ya que el deporte tiene su intromisión, aunque no esté establecido en la currícula actual. Por momentos, aparece como situaciones ficticias, léase “las olimpiadas en el jardín” (Bagdadi, 2004, p. 16), donde se dice que los niños y niñas juegan a simbolizar ser deportistas. Comprendiendo que no es ingenuo, sino fundamentado desde la legitimación deportiva constituida en las entrañas de los docentes y comunidad educativa, sus valores son reproducir desde la más temprana edad los simbolismos propios de una sociedad competitiva.

Desde la perspectiva tradicional, una de las funciones sociales que se le atribuyen al deporte es la posibilidad de socialización. Es decir, que el deporte socializa, que logra el encuentro entre diferentes personas, que es inocente, ingenuo, que no tiene ideología. Desde nuestra postura estamos más proclives a verlo y sentirlo tal cual lo expresa Bracht (1996):

(...) podemos decir que la socialización a través del deporte escolar puede ser considerada como una forma de control social, por la adaptación del practicante a los valores y normas dominantes como condición alegada para la funcionalidad y desarrollo de la sociedad. Uno de los papeles que cumple el deporte escolar en nuestro país, entonces, es el de reproducir y reforzar la ideología capitalista que, a su vez, pretende hacer que los valores y normas insertos en él, se presenten como normales y deseables (1996, p. 64).

Santín (2001) en relación a los valores de socialización del deporte expresa que es necesario un debate profundo sobre dicha temática. Las relaciones de socialización que el deporte de rendimiento genera se naturalizan como válidas sin efectuar debates y discusiones al respecto.

El Deporte es básicamente, la actividad física regulada por normas rígidas, que requiere para su práctica de habilidades y destrezas especialmente entrenadas y cuyo fin primordial es obtener la victoria sobre otros deportistas. En el deporte la competencia y el resultado son supervalorados aún sobre los mismos valores humanos. Esto es en esencia el deporte; si las normas se

modifican por parte de los deportistas, si ellos mismos no poseen las habilidades o destrezas requeridas, si el triunfo no importa más que la condición humana, esto ya no es deporte, ni es bien visto, podrá llamarse juego o una actividad física cualquiera, en consecuencia es un error expresar *hago deporte* cuando salgo a trotar, a patear un balón o a nadar en un río (Bolívar, 1986, p. 125-126).

En el deporte todo está regularizado y burocratizado, de seguro puedan hacerse modificaciones en su tratamiento pedagógico, pero hasta el momento, eso parecen ser acciones en soledad de algunos docentes, no acompañadas por políticas educativas firmes.

Hasta la actualidad, se sigue posibilitando el uso político del deporte para la reproducción cultural del modelo hegemónico y el disciplinamiento de los educandos, amén de la exclusión de los escasamente dotados o de los que no les interesa su práctica. “Las normas de cada deporte no fueron hechas ni pueden ser modificadas por los deportistas, una enseñanza clave del deporte es justamente el respeto y la observación de sus normas” (Bolívar, 1986, p. 126).

En el deporte todo se hace previsible, esperable, si aparecen acciones que modifiquen su linealidad, se castigan, se oprimen y se enderezan rápidamente con sanciones disciplinantes, o bien, con cambios reglamentarios externos a los participantes para que no vuelvan a ocurrir. Las personas quedan sujetadas, no son personas, sino que son objetos al servicio y utilidad de la cultura deportiva hegemónica, no haciendo cultura, sino siendo dominados por ella.

Entendemos que la cultura corporal y las prácticas corporales que en la sociedad se realizan se han acrecentado y diversificado notablemente, apareciendo

expresiones y sensibilidades muy dispares, a las cuales la educación física todavía observa con recelo, sin saber bien qué hacer con ellas y cómo tratarlas en el contexto escolar.

Al respecto de esto, Latinoamérica se encuentra atravesando un período histórico en tanto organizadores de tres de los más grandes eventos deportivos mundiales como son, en Brasil, el Campeonato Mundial de Fútbol FIFA 2014 y los Juegos Olímpicos Rio de Janeiro 2016 (Bracht y Almeida, 2013), y su vez Argentina hospedará los Juegos Olímpicos Juveniles Buenos Aires 2018, eso conlleva que diferentes organismos públicos o privados, con programas específicos, vinculan constantemente a la escuela en la organización de mega eventos deportivos escolares que reproducen en miniatura la estructura deportiva dominante y, en particular, ese proceso es llevado al interior de las clases de Educación Física posibilitando procesos de desigualdad educativa a partir de la selectividad, exclusión y marginalidad de diferentes niños, niñas y adolescentes.

El deporte como tal, no es un medio ideal de educación, salvo que se esté hablando de otra educación, no ya para el cambio sino para la adaptación del individuo a una sociedad represiva, antidemocrática, competitiva por excelencia para poder sobrevivir, estatificada, normatizada, etc. (Bolívar, 1986, p. 126).

Claro que los eventos deportivos intercolegiales son bendecidos por las instituciones escolares, sean privadas o públicas, y también por gran cantidad de docentes que responden a la perspectiva de rendimiento motriz y deportivo, entendiendo a la competición como un aspecto auspicioso para el desarrollo de la

moral de los educandos. En todo caso “parece que los megaeventos deportivos son una traición mortal al divertimento” (Santín, 2001, p. 19) negando totalmente lo lúdico.

A este respecto, se puede decir que el deporte moderno forma parte de un conjunto simbólico e ideológico que funciona de un modo no muy distinto a como lo hacen las religiones tribales: tiene un alto componente de fascinación emotiva que canaliza el pensamiento crítico hacia terrenos ideológicamente seguros, fomenta la uniformidad de gestos y gustos a través de los valores que difunde e, incluso, en lo externo, el ritual deportivo se asemeja en muchos aspectos al de las ceremonias religiosas (Vicente y Brozas, 1997, p. 15).

Tanto Kirk (2007) como Vicente y Brozas (1997) acuerdan en que la Educación Física del siglo XX tuvo que hacer ciertos cambios en sus propuestas curriculares que no hicieran tan evidente la gobernabilidad corporal practicada a partir de la gimnasia, es por ello que aparecen los juegos y los deportes como maneras difusas, que desarrollan cuerpos dóciles, disciplinados y utilitarios, con una cuota de emotividad expresada a partir de la competición regulada. Tanto la risa como el llanto están previstas y tienen sus momentos de expresión, que luego se disipan, logran su expresión a partir de las sensaciones que genera ganar o perder, es decir, la sensibilidad y gusto queda dominado por estas instancias (Santín, 2001).

Se observa que en las clases de Educación Física domina la escena el deporte de rendimiento, también cabe describir, que en la práctica deportiva es muchas veces unideportiva, porque eso conlleva procesos de especialización deportiva

intentado garantizar el aprendizaje adecuado de una modalidad deportiva en la cual luego un grupo seleccionado de alumnos participará de un evento competitivo colegial, representándose como selección escolar. Una variación a ésta situación es la enseñanza de unidades didácticas relacionadas a diferentes deportes, pero ese cambio no le confiere en sí mismo constituirse como alternativa pedagógica, ya que mantiene su reproducionismo, aunque claro, acrecentando las posibilidades de experiencias y aprendizajes de contenidos curriculares.

La Educación Física polideportiva que surgió en esta época permanece vigente en las escuelas con una gama cada vez más amplia de actividades. Lo que sugiere este análisis es que mientras la escuela como institución puede continuar construyendo identidades aceptadas por la sociedad contemporánea por medio del trabajo sobre el cuerpo, las prácticas físicas especializadas de educación física basada en el deporte pretenden construir identidades de género, de raza y nación que quizá no tengan relevancia fuera de las escuelas (Kirk, 2007, p. 54).

Los juegos tradicionales y los deportes no han sido las únicas estrategias utilizadas para generar una educación tecnocrática, la formación física (a veces vista como gimnasia) tiene también su lugar de dominación corporal. La ejercitación sistemática de acciones motrices repetitivas y estereotipantes, nada tienen que ver con la propuesta de ejercicio físico sostenible, siendo entendida como una práctica consciente, generadora de placer y bienestar (Lagardera Otero, 2009). Una Educación Física utilitaria y sirviente del consumismo masivo del deporte y de técnicas corporales de moda que no auguran procesos creativos, sino meramente

reproductivitas de estereotipos saludables y/o correctos que no conciben a las personas como integrales y diferentes, es decir, que no revisan los modelos consumistas de actividad física y deportiva que “proporciona salud, bienestar, felicidad, progreso y satisfacción” (Vicente, 2007, p. 71).

Existe entonces una clara diferencia entre hacer ejercicio físico y realizar prácticas corporales entendiendo a las mismas como históricas y sociales, por tanto no inocentes en la construcción de la motricidad humana. La ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los educandos puedan reflexionar sobre aquello que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones de cultura física. Qué normas y qué valores se expresan ante su realización, cómo conforman la subjetivación y gusto de cada persona. Parafraseando a Freire (1970) diríamos que la tarea docente es posibilitar los procesos dialógicos y reflexivos para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, donde se puedan tomar propias decisiones con autonomía.

La investigación científica no es ajena a la situación descrita en párrafos anteriores. En algunos casos acompaña los procesos de reproducción y en otros aparecen propuestas progresistas. Al respecto Kirk (2010b, p. 1) dice que “la investigación sobre educación física va más allá de la comunidad investigadora e incluye a los niños y sus padres, a educadores y responsables de políticas, al público en general”, podríamos decir, que cuando una perspectiva de investigación tiene en cuenta sólo un sentido de cambio micro, diríamos de aportar soluciones técnicas sobre todo didácticas, son investigaciones que no aportan un cambio en los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Cuando intentan expandir su visión a la sociedad en general, empiezan a perfilarse como una perspectiva crítica, porque pretenden cambios y transformaciones sociales, sobre todo respecto a las

desigualdades e injusticias que vienen sucediendo haciéndolas visibles para su modificación. Kirk (2010b) pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa “el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad” (Kirk, 2010b, p. 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientando hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007) cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de educación física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir, que aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo, no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

1.2. *Las prácticas pedagógicas en Educación Física*

Bolívar (1985) describe que existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento,

“concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto” (Bolívar, 1985, p. 48). Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social.

La enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no sólo al individuo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985, p. 48).

La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos.

González y Fensterseifer (2006) involucran sus esfuerzos académicos hacia la investigación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples dado que se registraron un conjunto de estudios de caso en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente. Abordaremos

conceptualmente ambas categorías, de manera que puedan identificarse sus propiedades.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras González y Fensterseifer (2006, p. 6) entienden que existe tal práctica cuando “(...) *ocorre uma intervenção intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade específica*”. Parfraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

Tomando los avances y categorías conceptuales expresadas por González y Fensterseifer (2006), Silva Machado et al., (2010), definen a la clase como:

- a) Un fenómeno vivo; b) dotada de intencionalidad; c) los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo;
- d) una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo; e) una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen (2010, p. 134).

Por otra parte, la categoría de abandono del trabajo docente es expuesta en el campo de la Educación Física por Santini y Molina Neto (2005), éstos investigan sobre el síndrome de agotamiento profesional y la relación con el abandono de la tarea docente. Metodológicamente entrevistan a quince docentes que han pedido licencia médica por estrés, ansiedad o depresión. Por un lado, Santini y Molina Neto (2005) explican que durante el desenvolvimiento de las acciones laborales, hay docentes que se sienten realizados y recompensados por la función social que cumplen, pero otros grupos se perciben cansados y desilusionados con la profesión.

Muitas vezes, quando se observa a aula de Educação Física no pátio de uma escola, e vê-se os alunos jogando bola e o professor ao lado, costuma-se, de modo precipitado, dizer: lá está um “professor bola”, um professor que não quer mais nada com nada (Santini y Molina Neto, 2005, p. 209).

Los factores que llevan al abandono del trabajo docente son multifactoriales (Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Pich et al., 2013), Santini y Molina Neto (2005) destacan, a palabras de los docentes entrevistados, que la precariedad laboral enmarcada por el mal pago a la tarea docente y las condiciones donde se desarrolla son las principales causas del abandono docente. En tanto, las condiciones organizativas, la dificultad del espacio físico, léase, patios descubiertos, que en ciertos horarios y condiciones climáticas hacen imposible su utilización, falta de materiales didácticos, grupos de alumnos numerosos y, como se mencionó anteriormente, un menoscabo en el reconocimiento de la labor como docentes de Educación Física son los aspectos más detallados por los docentes como aquellos que condicionan sus prácticas de intervención. “(...) os professores questionaram a

falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 215), cúmulo de variables que conducen hacia el síndrome de agotamiento profesional. Frente a estas condiciones, los docentes exponen algunas estrategias defensivas para su supervivencia, Santini y Molina Neto (2005) detectan las siguientes: ausentismo, cambios de escuelas y pérdida del vínculo afectivo. Respecto a la primera categoría los autores explican que los docentes buscan ausentarse como solución a momentos de estrés o propia falta de interés por su labor. Asimismo, en el caso de no percibirse cómodos con las relaciones interpersonales (con directivos, alumnos y docentes), los profesores solicitan su transferencia a otros establecimientos educativos. Por último, la pérdida de vínculo afectivo, Santini y Molina Neto (2005) la relacionan con la falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aún no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota”.

Como forma de amenizar seu sofrimento, o professor utiliza estratégias defensivas, muda sua postura: de um professor comprometido com a sua função educativa torna-se um “professor-bola”. Essa “transformação” aparece nessa investigação como forma de “aliviar”, de “dar um tempo” – “respirar”- permitindo, assim, que o professor escape momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho (Santini y Molina Neto, 2005, p. 219).

A partir de lo expuesto los investigadores comprenden que el abandono del trabajo docente es un proceso en donde aparecen diferentes estrategias defensivas por parte de los docentes quiénes van abriéndose de “(...) *seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar (...)*” (Santini y Molina Neto, 2005, p. 212), apareciendo cierta inmovilidad o conformismo como estrategia para la supervivencia en el sistema educativo y laboral.

El abandono del trabajo docente en Educación Física como categoría de estudio es retomado por otros investigadores González y Fensterseifer, 2006; Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida, 2009; Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al, 2013; Marques Da Silva et al., 2014, los cuales serán expuestos en líneas posteriores.

Almeida y Fensterseifer (2007) desarrollan un estudio de caso sobre la historia profesional de dos docentes que han transitado su formación inicial en distintas épocas y bajo diferentes perspectivas teóricas en torno a la función social de la educación física. La estrategia para la recolección de la información fue la entrevista tomando tres categorías de análisis; a) historia individual ligada a la Educación Física en su infancia y juventud; b) la formación inicial en la universidad; c) el momento de ingreso a la docencia. Almeida y Fensterseifer (2007), a partir de las palabras de las docentes, reconocen la influencia de las experiencias transitadas por las profesoras como alumnas de Educación Física en su infancia y juventud como un aspecto saliente en su conformación como profesionales. Una de las profesoras investigada, atravesó una formación inicial basada en la integralidad del ser humano; en unos de sus relatos expresa “*a maior dificuldade que eu encontrei foi... conseguir realizar nas minhas aulas, nas aulas que eu planejava, alguma coisa de diferente daquilo que eu tinha vivido enquanto aluna de Educação Física [na*

escola] (...)” (Almeida y Fensterseifer 2007, p. 26). La docente reconoce que en sus intentos por llevar adelante propuestas diferentes también encuentra la resistencia de los propios alumnos por innovar.

Ambas profesoras manifiestan haber vivido experiencias deportivas en el marco de su trayectoria educativa como alumnas en aulas de Educación Física, aquello que para Almeida y Fensterseifer (2007) implican la constitución de sentidos referenciales sobre la Educación Física, que se suman a los sentidos otorgados por otros docentes y directivos de las instituciones educativas donde se ejerce la profesión. Es decir, que la cultura escolar también contiene una influencia sobre la direccionalidad de la tarea docente cotidiana, más allá de la propia experiencia.

De esta manera la construcción del sentido de la profesión no se configura únicamente en la formación universitaria, sino también a partir de otras interacciones sociales.

Como se expuso anteriormente las docentes transitaron una formación académica con disparidad de miradas, una de ellas, centrada en el rendimiento deportivo y, la otra, con un foco en la integralidad del ser humano con orientación hacia la salud. Más allá de este punto de partida, ambas reconocen dificultades al momento de su ingreso a la docencia.

De um lado, a formação voltada ao saber-fazer e ao treinamento limita a Professora A à aplicação dos fundamentos técnico-instrumentais, reproduzindo o que havia aprendido na universidade, mediante a adaptação de seus conhecimentos à realidade da escola, dentro dos princípios do esporte de rendimento. De outro, a formação de um “ser humano integral”, com novos conceitos, sentidos e significados para a Educação Física; porém,

mediante um saber descontextualizado, barrado na oposição dos alunos à implementação de uma nova proposta, limitada por uma formação estabelecida na relação dicotômica teoria-prática (Professora B) (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 26).

De hecho, se menciona que más allá de formaciones universitarias con ejes y sentidos diferentes las prácticas pedagógicas de ambas docentes se centran en actividades deportivas. Los autores exponen la importancia de la cultura escolar y su relación con la práctica pedagógica, las reglas, rutinas, costumbres condicionan las maneras de actuación docente.

Nossa investigação demonstra que, na escola pesquisada, as professoras, apesar de alguns esforços, não estão conseguindo articular uma prática pedagógica que satisfaça suas próprias expectativas em relação ao componente curricular que ministram e, por isso, acabam caindo na “rotina” de uma “cultura escolar do esporte” que, por um lado, proporciona aos alunos momentos de lazer, de um prazer imediato (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 30-31).

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de tres docentes de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar, Zorzanelli dos Santos et al., (2009) llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física – formación recibida). Los investigadores exponen que la

Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aun no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen ésta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen mención a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

(...) as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 162).

En función de lo expuesto se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes, de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde éstos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al., 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación

existente entre la vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Retomando la variable sobre los motivos de elección de la carrera docente, dos de los docentes la vinculan con su pasión por los deportes y el tercero expresa que llega a la Educación Física por falta de dinero para estudiar medicina, pero también por el sentimiento de exclusión vivenciado en su infancia durante las clases de Educación Física. Por otra parte como indicadores sobre la formación inicial recibida, la primera docente comenta que le molestaba la orientación atlética, el segundo docente dice que esa misma mirada le permitió profundizar su historia atlética y, el tercero, expresa que le gustó por la formación recibida. Coincidentes con los aportes de Almeida y Fensterseifer (2007), Zorzanelli dos Santos et al., comentan “(...) *os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica*” (2009, p. 147).

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “(...) *não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária*” (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 149), aunque sí, el tránsito universitario, les permite comprender y tomar conciencia que han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005), a partir de los testimonios de los docentes entrevistados Zorzanelli dos Santos et al., (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento, por una lado, el cambio radical

de la relación docente – alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Éstos entienden que actualmente están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte Silva Machado et al., (2010) en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y, de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006) Silva Machado et al., (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra (Silva Machado et al., 2010).

Silva Machado et al., (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores la “pedagogía de la sombra”

posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa (Santini y Molina Neto, 2005), “(...) pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente” (Silva Machado et al., 2010, p. 133). En el caso estudiado el docente en su formación inicial había atravesado una perspectiva tradicional-deportiva, por tanto

Para él, la función de la EF es la de «[...] posibilitar que los alumnos tengan contacto con el deporte, ya que, muchas veces, ellos no tienen esa oportunidad en otros espacios» (PROFESOR JOSÉ - entrevista). Afirma, asimismo, que la EF puede proporcionar un conocimiento más allá de un saber-hacer corporal, pero no trabaja desde esa perspectiva (Silva Machado et al., 2010, p. 139).

A partir de lo citado se entiende que el abandono de la tarea docente se relaciona con el pensamiento mágico acerca de la autosuficiencia del deporte (Silva Machado et al., 2010), es decir, que éste engloba todos los contenidos de la Educación Física, justificando la presencia de la Educación Física como asignatura curricular a partir del deporte.

Frente a este hecho, se registra que la institución escolar posee un descontento con el trabajo del profesor, pero ni los directivos ni la encargada del área pedagógica tienen en claro la direccionalidad que la Educación Física puede tener.

Algo que agrava la situación es el hecho de que el profesor de EF trabaja en tres lugares diferentes (dos escuelas y un módulo de orientación al ejercicio), lo que dificulta su involucración en la planificación semanal, en las reuniones

colectivas, en la elaboración del Proyecto Político-Pedagógico y en las demás actividades que ocurren en la escuela (Silva Machado et al., 2010, p. 138).

González et al., (2013) llevan a cabo un estudio de casos múltiples basado en la etnografía, efectuando observaciones y entrevistas a docentes de Educación Física y, también, entrevistas a directivos, profesores de otras áreas y diferentes miembros de la comunidad escolar con el objetivo de conocer semejanzas y diferencias de profesores de educación que efectúan abandono del trabajo docente. En tanto algunos de los aportes conceptuales se afirma que en “*o atual contexto escolar ainda revela que o caráter tradicional da Educação Física é muito presente, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente*” (González et al., 2013, p. 3), asimismo a dicha actuación docente se la caracteriza “*(...) por não apresentar grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade*” (González et al., 2013, p. 3), donde priman las prácticas deportivas de fútbol, handball y vóley.

En uno de los casos estudiados, los investigadores exponen que durante la realización de este tipo de práctica pedagógica no se han visualizado intervenciones de ningún tipo por parte de la docente, es más, aparece un “*modus operandi bastante estável*” (González et al., 2013, p. 7), alumnos y docentes parecían seguir una rutina donde sabían qué era lo que iba a acontecer en cada momento de la clase.

Retomando la idea del reconocimiento a la profesión, ya expuesto por Zorzaneli dos Santos et al., (2009), se observa, en otros dos docentes investigados, que el hecho de encargarse de otras actividades, como pueden ser la organización de las meriendas escolares, les otorgan prestigio dentro de la institución, más allá de que

sus maneras de llevar adelante sus propias prácticas pedagógicas son identificadas por colegas y directivos como de abandono. *“Nos dois casos, os membros da comunidade escolar, particularmente, os gestores educacionais, não se encontram muito interessados em saber o que os alunos aprendem (ou deixam de aprender) nas aulas de Educação Física”* (González et al., 2013, p. 12). He aquí una de las reflexiones finales de los autores, donde pareciera que la cultura escolar es funcional al abandono del trabajo docente.

Nesta lógica, o “bom” professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão soltos no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola, etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para diferentes demandas da escola (por exemplo, cuidar da merenda escolar), independente do que proponha em suas aulas. O reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizados na disciplina (González et al., 2013, p. 13).

Lo expuesto anteriormente concuerda con las conclusiones establecidas por Pich et al., (2013) quiénes expresan que *“constatamos que o abandono do trabalho docente na Educação Física se torna funcional para a cultura escolar existente, sendo esse abandono sustentado pelos diferentes atores da comunidade escolar”* (Pich et al., 2013, p. 631). El estudio etnometodológico se centró en analizar la

relación de la cultura escolar y el abandono del trabajo docente; para ello tomaron tres categorías de análisis, los directivos de las instituciones y la función social que le asignan a la Educación Física, los alumnos y sus expectativas en torno a la disciplina curricular y, la visión de los propios profesores sobre la Educación Física. A partir de las entrevistas biográficas con los dos docentes de Educación Física investigados y las desarrolladas a directivos y alumnos, Pich et al., (2013) establecen que la función social que se le asigna, en la vida escolar, a la Educación Física es la de que los alumnos descarguen energía, donde se establezca al mismo tiempo, como un espacio para el cuidado y recreación de los alumnos. Desde la opinión de una de las docentes *“para ela o sistema educacional trata os professores como meros operários que necessitam cumprir com as tarefas estipuladas, sem considerar o lado humano do professor”* (Pich et al., 2013, p. 640).

Como conclusiones más relevantes del estudio ofrecido por Pich et al., (2013) se observa una relación directa entre los imaginarios sociales construidos por la comunidad escolar (directivos, profesores de otras áreas, alumnos) que desconocen los sentidos de la Educación Física escolar, gestando, de esta manera, condiciones para el sostenimiento de una postura pedagógico denominada como *“abandono funcional do trabalho docente”* (Pich et al., 2013, p. 641) entendiendo que no siempre el docente es responsable de las calidades de los procesos de enseñanza, sino que éstos, a su vez, están completamente influenciados por la falta de reconocimiento de la comunidad educativa sobre aquello que acontece en la Educación Física.

Ligado a los condicionantes culturales, el abandono de la tarea docente posee rasgos que imposibilitan la continuidad sistemática de procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados. Vargas y González (2013) en su estudio de caso (sobre

dos docentes) detectan que la discontinuidad en la enseñanza en una de las profesoras se ve afectada por licencias que implican asumir responsabilidades como veedora en las elecciones municipales, y también, por participar en la organización de los torneos deportivos inter escolares.

Essas situações da cultura escolar colocam a professora frente a diferentes interrupções. Sua prática que antes produzia significativas mudanças para o investimento em sua atuação docente retrocede para a não continuidade de suas aulas, sendo essa uma das características do abandono/desinvestimento pedagógico (Vargas y González, 2013, p. 3).

A partir de lo investigado por Marques Da Silva et al., (2013) los mismos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: “*Investimento Pedagógico, EF Tradicional e Desinvestimento Pedagógico*” (Marques Da Silva et al., 2013, p. 3), las cuales pueden ser desenvueltas por los docentes en cualquier momento, pasando de una posición a otra. De allí, que los autores expresan la necesidad para los estudios de caso de llevar adelante grupos de estudio con los profesores investigados de manera de acompañarlos para poder reflexionar, revisar y planificar sus acciones pedagógicas, eso orientaría a sostener prácticas innovadoras, las cuales según Marques Da Silva et al., (2013) se producen cuando los profesores pueden comprender aquello que representa la Educación Física, es decir, su función social.

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de las constitución de

docentes transformadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Su estudio se encarga de hacer un trabajo diacrónico de observación de clases de Educación Física de dos docentes que se plantean como innovadores del hacer tradicional de la Educación Física. A su vez, desarrollan entrevistas en profundidad que posibilitan conocer detalles de la historia de vida de cada docente que luego son relacionadas con las formas de hacer su práctica pedagógica. Uno de los aportes más significativos es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica. Respecto a ello dicen que la Educación Física posee “muchas dificultades de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012, p. 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador y, se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un

sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidad de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Es por ello que el estudio intenta describir las características que poseen docentes innovadores, para que luego ellos mismos puedan acceder a ámbitos de intercambio dialógico con pares para transportar sus experiencias a otros docentes, es decir, que la investigación luego de procesos de observación continua de las prácticas de intervención pedagógica genera espacios de formación continua con otros docentes, donde los investigados exponen sus ideas y procesos reflexivos de sus propuestas, para ser conocidas por otros, deliberadas y ampliadas por el colectivo docente especializado.

Silva y Bracht (2012, p. 82) describen la existencia de tres tipos de prácticas pedagógicas:

- Docentes que sostienen que su papel es la de enseñar a sus alumnos prácticas de algunos deportes, particularmente voleibol, handball, futsal o fútbol, y que en su generalidad enseñan de manera fragmentada, es decir, a partir de la enseñanza de técnicas aisladas o descompositivas, que luego son integradas al juego propiamente dicho.

- Docentes caracterizados como “tira la pelota” o “pedagogía de la sombra”, los cuales pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad, asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como “abandono de la docencia”.
- Docentes innovadores, en donde visualizan cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas.
 - Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
 - Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.
 - Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de prácticas y profesores innovadores Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.

- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

Respecto a éste tipo de práctica pedagógica Fensterseifer y Silva (2011, p. 121-122) describen que las experiencias innovadoras poseen algunas de las siguientes particularidades:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos (as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular* (2011, p. 121-122).

Silva y Bracht (2012) agregan, que la investigación ha podido ubicarse como un espacio de contención y reflexión entre el equipo investigador y los docentes, pareciera que los profesores innovadores en muchos momentos sienten la

desolación y el poco acompañamiento al desarrollar propuestas alternativas, y que el hecho de estar presentes investigadores en el campo práctico posibilitaba conversar y contrastar ideas, sobre todo para revisar que la práctica que se viene llevando a cabo sea “crítica, creativa, plural, democrática y solidaria” (Silva y Bracht, 2012, p. 88).

Otra característica primordial es que los mencionados docentes poseen un alto compromiso profesional, sosteniendo la relevancia de su asignatura en un proyecto más amplio de transformación social, vinculándose con una manera personal de posicionamiento ideológico con sentido de emancipación y cambio. Cabe mencionar que las prácticas pedagógicas innovadoras, en algunas ocasiones, tienen el apoyo de la comunidad educativa y, en otros casos, se hacen en contexto de mucha soledad. Pareciera como que el propio sistema esconde dichas prácticas, haciéndolas pasar como muy propias de un docente crítico que no responde a la generalidad de la práctica pedagógica en Educación Física. Eso también conlleva cierto sentimiento de temor y culpa por parte de docentes innovadores por creer que su práctica no responde a lo esperado y, en muchas ocasiones, hasta tratan de no reflejar sus prácticas. Como expresamos anteriormente y en consonancia con Silva y Bracht (2012) la investigación debe posibilitar espacios de grupos de deliberación y diálogo crítico donde los propios investigados puedan popularizar sus experiencias, sobre todo, en tanto las acciones de lucha frente a una cultura escolar rutinaria.

Dadas las características expuestas, deseamos retomar sobre un punto trascendental para entender posturas de los docentes innovadores y su relación con la dignidad laboral, que a la par de la tarea docente realizan los docentes transformadores. Silva y Bracht (2012) expresan que los docentes innovadores

poseen un espíritu de lucha en tanto el reconocimiento social del área curricular y su labor en ella. Los mismos autores destacan la importancia de las relaciones intersubjetivas, ya que en ellas los sujetos tomamos conciencia de nuestra propia subjetividad e identidad. Al respecto la identidad como profesores de Educación Física se construye en las interacciones con otros docentes, directivos, educandos y padres, por consiguiente, aparece una clara intención de los docentes innovadores de procurar el reconocimiento social de la profesión y que el mismo está luego estrictamente relacionado con la práctica profesional. Esa búsqueda se hace posible a partir de tres dimensiones: amor, derecho y solidaridad. Amor a la profesión y lo que allí acontece, derecho a la dignidad laboral, pudiendo realizar la tarea profesional en espacios físicos dignos, ser pagado con dignidad y ser respetado por la comunidad educativa en tanto que sus acciones profesionales, y solidaridad entendida como la posibilidad de constituir parte de proyectos educativos transformadores, es decir, valoración de otras disciplinas y agentes educativos respecto al reconocimiento social de las intervenciones pedagógicas de la Educación Física, luchando ante el desprestigio que el área posee en el imaginario social. Silva y Bracht (2012) sostienen que la Educación Física, entendida como una asignatura de segunda clase o como auxiliar de otras disciplinas posee una congruencia con la postura de “desistimiento pedagógico” (Silva y Bracht, 2012, p. 82), es decir, la falta de reconocimiento del área en las instituciones escolares es una de las causas, no la única, de cierto abandono de la tarea docente en tanto la posibilidad de asumirse como transformadores sociales. Por tanto, el lugar y tiempo que ocupa la Educación Física y, cómo es concebida por los demás docentes, educandos, directivos y padres es fundamental para que impacte en cambios de las prácticas pedagógicas que vienen siendo tradicionales y acríticas. El contexto

desvalorizante y de indignidad laboral ataca a las prácticas pedagógicas transformadoras, que necesita de ser revertido con espíritu de lucha gremial, y sobre todo de autorespeto a la propia profesión (Faria et al., 2012).

Para poder seguir una dirección que permita construir la identidad de docentes progresistas, críticos y emancipadores, nos parece interesante la siguiente pregunta “¿qué somos, como colectivo de personas que nos dedicamos a una tarea que llamamos Educación Física?” (Rozengardt, 2008, p. 2). En consonancia con lo que venimos esgrimiendo, Rozengardt (2008) expone algunas reflexiones sobre características de los docentes y, una en particular, nos parece relevante, ya que deja en evidencia la falta de relaciones muchas veces existentes entre diferentes agentes o instituciones (sobre todo hablaremos de la escuela y las universidades) que no logran verse como un colectivo docente homogéneo, sino que compiten entre sí, consciente o inconscientemente no permitiéndose ligazones o diálogos constructivos. Según el autor, pareciera que el colectivo universitario ligado a la investigación científica en muchas ocasiones “subestima el saber de los docentes ‘del patio’. Se desliga de las problemáticas gremiales y antepone ciertas utopías didácticas frente a las dificultades cotidianas del trabajo en la escuela” (Rozengardt, 2008, p. 3). Y, al mismo tiempo, existen docentes muy ligados a la lucha gremial y sindical para favorecer los derechos educativos de los educandos y de los docentes como trabajadores, y que suelen “subestimar la investigación y el papel de la teoría en la formación y la práctica educativa desconfiando de los teóricos” (Rozengardt, 2008, p. 3). Por lo expuesto, se sostiene la necesidad de lucha por la constitución de una comunidad de docentes en Educación Física más dialógica y abierta a las diferentes realidades que a cada uno les toca transitar en la labor diaria y, como se mencionó anteriormente con los trabajos de Silva y Bracht (2012), es pertinente y

necesario la articulación de la investigación con las prácticas pedagógicas y que los propios investigadores tengan espacios para comunicar, deliberar, ampliar las experiencias pedagógicas – didácticas, sabiéndose de que actúan en situaciones de opresión y poco abiertas a cambios y modificaciones de propuestas de enseñanza.

A partir de los aportes de Faría et al., 2010, de Almeida y Fensterseifer, 2007; y Silva y Bracht, 2012, se refleja que los docentes con intención de innovación y cambio, logran identificar las variables que los oprimen y condicionan, las reconocen y luchan contra ellas desde sus acciones personales y profesionales diarias, además visualizan que la lucha en soledad no es beneficiosa para producir cambios en la vida escolar, lo sufren, encontrando en el diálogo abierto con investigadores del propio campo de la Educación Física un ámbito propicio para transformar sus acciones educativas, ya que éstos van a indagar las prácticas pedagógicas reconociendo los saberes de los docentes, sus luchas, la indignidad de los espacios y materiales didácticos con los que cuentan, los horarios de clases, sus disputas por la búsqueda de reconocimiento del área curricular, en tanto la intención pedagógica de los saberes que allí circulan, como de la posibilidad de ser parte de un proyecto educativo verdaderamente integral, con la firme convicción de que pueden ejercerse transformaciones sociales.

Otro aspecto saliente se relaciona con la evaluación. Las prácticas progresistas se alejan de las posturas de calificación, que generan comparación que se relacionan con la evaluación de las aptitudes físicas y/o deportivas, manteniendo “la obligación burocrática de aprobar-superar etapas más o menos estandarizadas y abstractas de eficiencia física” (Vicente, 2013, p. 322). La evaluación toma sentido respecto a aquello que sucede con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, la evaluación es formativa y compartida (López Pastor, 2009), donde

los procesos de autoevaluación son fundamentales para posibilitar una práctica más democrática.

(...) la auto-evaluación ofrece un reto frontal a los procesos evaluativos de la escuela tradicional en los que el maestro (o la autoridad correspondiente) tiene un poder casi absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de notas. Esta falsa conceptualización de la “educación” parte de la desconfianza y el miedo, y tiene como finalidad la dependencia y sumisión de las personas a la autoridad. Como tales, estas prácticas son anti-democráticas y anti-humanistas (Fernández - Balboa, 2005, p. 129).

Las prácticas innovadoras vislumbran algunas problemáticas, sobre todo por una particular acción docente creativa y cambiante que presentan los docentes ya que en algunas oportunidades modifican año a año sus propuestas de enseñanza, dado su propio aburrimiento o insatisfacción, no posibilitando a otros grupos desarrollar temáticas trabajadas con otros educandos. Es decir, la búsqueda de cambio e innovación permanente es proclive a no repetir las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Otra problemática radica en las críticas que la Educación Física funcional realiza a las innovaciones, ya que tratan de desprestigiar a docentes progresistas, exponiéndolos a la idea de que están en contra del deporte, en contra de la enseñanza de técnicas corporales, que enaltecen la improductividad de lo lúdico y que se reflexiona tanto que se abandona el movimiento corporal (Bracht y Almeida, 2003).

Como expresan Faria et al., (2010) la Educación Física tiene una enorme dificultad para hacer llegar al ámbito escolar todos los avances epistemológicos y teóricos que van sucediendo, no pudiéndose ver reflejados en el campo de la intervención pedagógica, salvo excepciones. Desde ese reconocimiento es que se ubican a investigar prácticas innovadoras en Educación Física en contextos que presentan resistencias a los cambios o transformaciones, sabiendo que se estudia un tipo de práctica pedagógica llevada a cabo una persona política y que reconoce que sus acciones profesionales son políticas, con un sentido ideológico con perspectiva de cambio social a las ideas o principios de la cultura dominante.

La alternativa pedagógicamente progresista, está dada no por el deporte, si no por *el juego* y todas aquellas formas de acción, donde los jugadores mismos determinen sus normas, acciones, espacio y tiempo; sin rigidez y de manera colectiva, donde también hay competencia y un resultado pero nunca sobre la condición humana (Bolívar, 1986, p. 127).

1.3. Perspectivas pedagógicas en la Educación Física Infantil

A continuación se describirán las características centrales sobre las que se fue legitimando la Educación Física en los currículums del nivel inicial (educación para niños de entre 2 a 6 años) para luego exponer las visiones que orientan el trabajo pedagógico en la Educación Física.

En Argentina, se visualiza que el deporte ha aparecido sorprendentemente como contenido dentro de la Ley Federal de Educación (1993), cabe mencionar que dicha

ley se sanciona en el marco de una política neoliberal, que luego es reemplazada por la Ley Nacional de Educación (2006).

La Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) expresaba que la Educación Inicial debe “favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socioafectivo y los valores éticos”. Por consiguiente, hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial (MECyT, 2004) esa posición toma vigencia.

Falkenbach, Drexler y Werle (2006), efectúan una investigación en cinco escuelas de educación infantil acerca de cómo es organizada pedagógicamente en los jardines de infantes la Educación Física. Desarrollan un estudio de caso con entrevistas a directoras y maestras del nivel inicial, realizando también observaciones de clases. Cabe mencionar que las maestras llevan adelante las clases de Educación Física, configurándose como unidocentes, ya que en ninguna de las instituciones investigadas existía la presencia de un docente especialista en Educación Física. Los resultados, en relación a la función social otorgada a la educación física por parte de las directoras y maestras son los siguientes: las primeras identifican que la Educación Física favorece al desarrollo del movimiento, la socialización que “(...) *o lugar pedagógico da educação física se justifica como um auxílio para as demais áreas de conhecimento (...)*” (Falkenbach et al., 2006, p. 91); por su parte “*algumas educadoras relacionam a educação física com os movimentos, relacionam com todo e qualquer movimento realizado pela criança durante o dia, o que permite compreender o limitado valor pedagógico atribuído à prática de educação física*” (Falkenbach et al., 2006, p. 89).

Las maestras identifican al juego como importante para el aprendizaje, aunque algunas desarrollan un repertorio de juegos sucesivos sin aparentes conexiones entre los mismos (Falkenbach et al., 2006).

Un aporte conceptual de la investigación es la categorización de las prácticas pedagógicas, las autoras establecen la existencia de tres formatos pedagógicos, léase, psicomotricista, desarrollista y recreacionista. Al respecto mencionan que *“entre as cinco escolas investigadas podemos perceber que as ações pedagógicas em relação à educação física se repetem. Observamos que a recreação é a prática que predomina nas aulas de educação física”* (Falkenbach et al., 2006, p. 94).

Esos formatos pedagógicos se ven caracterizados por propuestas de enseñanza entre las que se entremezclan actividades dirigidas con simbolizaciones, juegos populares y momentos de juego libre, en tanto, ésta última se expresa *“apesar de ser uma questão destacada pelas diretoras, observou-se pouca interação das professoras durante o brincar das crianças, principalmente durante o brincar de caráter livre”* (Falkenbach et al., 2006, p. 98).

En función de los aportes de este estudio, en las líneas subsiguientes se describirán aspectos nodales sobre las visiones psicomotricista, desarrollista y recreacionista, que dada la revisión bibliográfica se vislumbran como aquellas que direccionan el sentido y función de la Educación Física en el nivel inicial.

Le Boulch (1978) es quien propone que la ciencia del movimiento humano debe considerar al cuerpo como una totalidad, siendo uno de sus aportes trascendentales la teoría psicokinética la cual *“(...) en el marco de la ciencia de la conducta, tiene un objeto real y circunscrito; es el del estudio de los movimientos humanos individuales o colectivos”* (Le Boulch, 1978, p. 16). Entre otras consideraciones, el autor establece que el juego posee una gran relevancia en el desarrollo del niño *“(...) es*

imposible, en el marco de un estudio acerca del movimiento, no subrayar, después de muchos otros, el carácter esencial e irremplazable del juego en la formación del niño” (Le Boulch, 1978, p. 57). De esta manera el juego se convierte es un lugar donde los niños se relacionan con los demás y el mundo, es decir, que el juego es determinante en la vida social de éstos.

Le Boulch (1978) dedica sus esfuerzos a analizar los procesos de aprendizaje motor, como se especifico anteriormente, desde una perspectiva integral. En tanto dichos procesos expone que todo nuevo aprendizaje sucede a partir de tres fases:

La fase exploratoria global durante la cual el sujeto se pone en contacto con el problema a resolver.

La fase de disociación. Durante la primera fase el movimiento es difuso, las acciones motrices son imprecisas e implican numerosas contracciones inútiles, incluso contrarias al buen éxito. Durante la fase de disociación, el proceso de control y de inhibición actuará con el fin de seleccionar las contracciones eficaces. En esta fase, se fijará progresivamente el hábito motor.

La fase de estabilización durante la cual los componentes del hábito motor acaban de automatizarse. Ese nuevo automatismo será aplicado inconscientemente en actividades ulteriores y en nuevos aprendizajes (Le Boulch, 1978, p. 190-191).

La perspectiva psicokinética se aleja de las concepciones del aprendizaje motor centradas en el rendimiento y propone la categoría de educación psicomotriz la cual

(...) conlleva una formación de base, indispensable a todo niño, tanto el normal como el afectado por alguna minusvalía. Responde a una doble preocupación: asegurar el desarrollo funcional, teniendo en cuenta las posibilidades del niño y ayudar al desenvolvimiento de su afectividad y equilibrio, mediante los intercambios con su entorno humano (Le Boulch, 1983, p. 16).

Ésta, luego, toma dos orientaciones, la terapia psicomotriz o la reeducación psicomotriz. En el caso de la educación escolar Le Boulch (1983) hace mención a que la educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores.

A continuación se expondrán los contenidos y las estrategias metodológicas que Le Boulch (1993) considera propias de la educación psicomotriz.

Respecto al ejercicio global de la motricidad, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.

En tanto la primera sus estrategias metodológicas son juegos funcionales y los juegos de imaginación.

Para la coordinación dinámica general, se consideran a las situaciones problemáticas, entendidas como una tarea donde cada niño "(...) tendrá que encontrar una respuesta por medio de ajustes progresivos que le permitan así el descubrimiento de una nueva praxia" (Le Boulch, 1983, p. 174). Es así que se consideran que las mismas se dirijan hacia: a) situaciones que conciernen al

desplazamiento de materiales; b) ejercicios de lanzar (a distancia – precisión – predominio lateral); c) saltos y franqueo de obstáculos (saltos dentro de los aros colocados en el suelo – el paso del vado – saltos sucesivos dentro de los aros – franqueo en altura de goma elástica – salto a la cuerda); d) trepas y suspensiones (los balanceos con las cuerdas de trepar – trepar a la espaldera sueca o a las escalas de cuerda – caminar suspendido a una barra y caminar en una cuerda extendida horizontalmente); e) caminar manteniendo el equilibrio dinámico.

En tanto la coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual, se observan: a) ejercicios de destreza (perfeccionamiento de la prensión – juegos de manos con una pelotita – juegos de manos con otros objetos – juegos de manos con pelotas de peso y tamaño diferentes – ejercicios de coger de dos en dos); b) apreciación del peso y los volúmenes; c) utilización de trabajos manuales diferentes (moldeados – recorte – collage – bricolaje); d) juegos que conllevan la independencia brazos-tronco (juegos con pañuelos o cintas de tela de colores – trazos con el dedo o con el rotuladores sobre superficies grandes de papel blanco colocados verticalmente).

En relación al “conocimiento del propio cuerpo” Le Boulch (1983) establece: a) ejercicios de percepción del propio cuerpo; b) juegos de imitación de gestos y actitudes.

El eje del ritmo y ajuste (percepción temporal) Le Boulch (1983) se distingue: a) los corros y los bailes cantados; b) el ajuste con tema musical; c) la expresión con tema musical; d) la percepción temporal.

Con respecto a los elementos del espacio y estructuración del espacio, se mencionan: a) el ajuste al espacio; b) consolidación de las nociones de geometría

topología; c) organización del espacio de acción en el interior de un grupo; d) el acceso al espacio orientado; e) percepción y formas geométricas.

Por última aparecen los ejercicios gráficos, donde pueden realizarse: a) juegos gráficos (trazos libres y garabato); b) grafismo y percepción de formas; c) grafismo y orientación; d) grafismo y simbolismo sonoro.

Rigal (2006) continuando los aportes de Le Boulch (1978, 1983) habla de una educación a través de la acción motriz y no a través del movimiento. Para ello expone el concepto de educación motriz y educación psicomotriz, respecto a esta última, entiende que “(...) enfoca y utiliza la acción motriz dentro de una perspectiva general de mejora de los conocimientos y de facilitar aprendizajes escolares u otros, a los que sirve de condición previa” (Rigal, 2006, p. 21). Los contenidos nodales de la educación motriz son la coordinación motriz global, la coordinación viso-manual (motricidad fina), el esquema corporal y la lateralidad, dentro de los cuales aparecen variados contenidos específicos; y, de la educación psicomotriz lo son la organización espacial y temporal; la orientación derecha – izquierda y la percepción y discriminación visual, auditiva y táctil.

Las sesiones de educación motriz se organizan a partir de actividades motrices, las cuales “(...) se prestan fácilmente a situaciones muy variadas y próximas al juego, que aumentan considerablemente la participación del niño. Sin embargo, la elección de estas situaciones debe tener presente el nivel de desarrollo del niño y adaptarse a los objetivos marcados” (Rigal, 2006, p. 25).

Según el autor, las propuestas de actividades motrices deberían de partir por aquellas que posibiliten una exploración activa, de modo que los niños puedan descubrir sus propias posibilidades de resolución y las de sus compañeros. Luego de ellas, los docentes podrían exponer situaciones cerradas y/o situaciones

diferenciadas, donde los objetivos quedan expuestos y marcados por el docente, pero no así los modos de resolución.

Uno de los aportes trascendentales de la obra de Rigal (2006) es la exposición detallada de las características evolutivas del desarrollo motor (motricidad global - motricidad fina – acciones perceptivas y adaptaciones de las conductas motrices) de los niños desde el nacimiento hasta los doce años, estableciendo en todo momento la integralidad del ser humano, es decir, que el desarrollo motor no puede ser visualizado ni trabajado de manera fragmentada, ya que las acciones motrices demuestran toda la personalidad de cada niño.

Centrado en la psicomotricidad y sin expresar vinculaciones con la Educación Física, Bottini (2006) ubica al juego corporal como el espacio de intervención del psicomotricista “partiendo de él y centrándose en él, el juego corporal se constituye en un elemento troncal del cual el profesional en psicomotricidad construirá modos de intervención ajustados a la necesidades de cada persona o grupo” (Bottini, 2006, 112). En el juego corporal la tarea del psicomotricista se centra en ver los modos de resolución que desarrollan las personas durante el juego corporal, prestando atención en los gestos, actitudes, posturas, acciones corporales en un juego que es propiamente elegido.

En función de los aportes evidenciados, observamos que la vertiente psicomotricista “ha sido utilizada por los profesores de EF para fundamentar la EF en el nivel inicial y los primeros cuatro años del nivel primario” (Bracht, 1996, p. 49). Aznar Oro et al., (1998, p. 13) definen que:

La educación psicomotriz es una corriente participativa en la que el niño protagoniza cualquier tipo de acción, por lo tanto la experiencia vivida por el

niño tiene un nexo muy estrecho con la conformidad de la propia personalidad, ya que según sea el balance de las experiencias que haya tenido de su entorno (positivas o negativas), se formará su personalidad en un sentido o en otro (1998, p. 13).

Desde la educación psicomotriz se proponen actividades que posibiliten aprendizajes vinculados con la constitución del esquema corporal, “la construcción correcta del esquema corporal se realiza cuando se acomodan las posibilidades motrices con el mundo exterior, cuando se da una correspondencia entre las impresiones sensoriales recibidas del mundo de los objetos y el factor kinestésico y postural” (Aznar Oro et al., 1998, p. 14).

Desde esta perspectiva se establece como modelo de planificación las unidades didácticas, donde priman los contenidos referidos al tono, la postura, la lateralidad, la coordinación y el equilibrio. Respecto a la metodología de trabajo los autores mencionan:

Para que logren su autonomía, le pondremos en situación de realizar actividades de dificultad creciente, siempre de acuerdo con su capacidad, fomentando hábitos de higiene corporal y de descanso, cumplir órdenes sencillas, recoger y ordenar los materiales al término de la actividad (Aznar Oro et al., 1998, p. 20).

Por último, con respecto a la estructura de las clases se especifica que:

Las sesiones las dividiremos en tres partes inicial, principal y final. En la primera de ellas, realizaremos la preparación física y psicológica para el desarrollo posterior del resto de clase, a través de diferentes actividades de animación, juegos y simulaciones. Durante la segunda de las partes, desarrollaremos los conceptos principales a tratar durante la sesión. En la tercera de ellas, se tratará de que los niños puedan regresar a su actividad de clase normal sin alterar el normal funcionamiento del aula, sin gritos, saltos, carreras, etc. En definitiva se trata de la vuelta a la normalidad (Aznar Oro et al., 1998, p. 22).

La educación vivenciada propuesta por Lapierre y Aucouturier (1977), ha sido un gran avance de la psicomotricidad, dado que no se ha quedado ligada a la reeducación psicomotriz, sino que ha efectuado una modificación pedagógica más integral, donde lo psicomotor no está aislado de lo colectivo. La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética. Decíamos antes, que la educación vivenciada se corre de los tradicionalismos psicomotores trabajando desde los que las personas poseen como saberes, intereses y no desde las faltas o carencias, que con un proceso metodológico van reeducando.

Nosotros queremos trabajar con lo que el niño tiene de positivo; interesarnos por lo que sabe hacer y no por lo que no sabe hacer. A partir de ahí la

relación pedagógica puede distenderse, desdramatizarse la situación y volver el niño a encontrar confianza y seguridad. *El mejor método para ayudarlo a superar sus dificultades es el de hacérselas olvidar* (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 16).

La educación vivenciada encuentra su sentido de vivencias psicomotrices en la vida grupal y colectiva, es decir, para los autores los aprendizajes son siempre con otros, son siempre en un grupo-clase, es allí donde le otorgan gran importancia a “(...) la comunicación, la aceptación del otro, el acuerdo, la relación de ayuda, la estructuración de un grupo cooperativo y autogestor” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 19). En tanto las maneras que toma la práctica pedagógica de la educación vivenciada, nos parece apropiado exponer algunos puntos sobresalientes, en primer lugar el tema de la libertad y directividad, en ese sentido se busca la alternancia complementaria de ambas, pero claro que con una orientación a la no directividad, con el objetivo de generar autonomía. Eso implica en algunos casos una retirada por parte del adulto, en donde el grupo y los individuos van operando sus inseguridades, propician comunicaciones y descubren desenvolvimientos propiamente creados. La actitud docente requiere de disponibilidad, saber esperar, aceptar y respetar. Al respecto, se comprende una constante mirada atenta a los intereses, creaciones y desintereses que los participantes van exponiendo, implica una lectura permanente con sentido de promover autonomía individual y colectiva. Las propuestas aparecen en virtud de esa lectura, pero estas no son imposiciones y su no aceptación no representa falta de autoridad docente.

Los autores anticipan que en algunos casos, la no directividad, la libertad impuesta obstaculiza a niños y niñas que se encuentran acostumbrados a recibir

consignas que orienten sus acciones, ubicados más en una situación de inacción o imitación que de creación, para la educación vivenciada ellos son fases e instancias que deben atravesarse en busca de la autonomía real. Un punto interesante en las dinámicas grupales es cómo se operan las estructuras de comunicación, en donde la dominación y control de unos sobre otros va tornándose más colectivo, aportando y recibiendo con los demás, corriéndose de relaciones de coacción, amenaza o dominación. En una misma línea de pensamiento Rozengardt (2009) se pregunta qué significa la actividad espontánea en el jugar, a lo cual comenta

Se trata de una actividad en que el sujeto/niño decide el uso del tiempo, la administración de los objetos, el planteo y la solución de los problemas que se presentan. Se aprende a ser, a manejarse en el espacio, las nociones temporales, la causalidad, la autonomía social e intelectual (Rozengardt, 2009, p. 6).

Falkenbach et al (2006, p. 92), explicitan que

(...) a educação física poderia estar atenta também aos aspectos relacionados à totalidade do movimento da criança, ou seja, que o mesmo está a serviço da exteriorização das necessidades e desejos da criança, antes de ser apenas um meio para desenvolvimento de habilidades motrices específicas ou voltadas para os conteúdos escolares.

Las líneas psicomotrices han ocupando una larga trayectoria en la Educación Física infantil e influncian la visión desarrollista, que tomando a Bracht (1996)

podríamos entender que ha sido un intento por legitimar una perspectiva autónoma de la Educación Física en el Nivel Inicial, tomando elementos de la psicomotricidad, modificando sus propuestas de enseñanza en relación a un contexto particular como lo son los jardines de infantes, concretando su énfasis en el desarrollo motor y de las habilidades motrices en particular.

Una de las obras más representativas del tratamiento de la Educación Física en el nivel inicial es la aportada por González y Gómez (1992), aunque expresan una ligazón de la educación física infantil y el juego, los autores centran su atención en el desarrollo de las habilidades motrices, mediante la utilización de tareas motrices y juegos. Como objetivos que direccionan la práctica docente en el nivel inicial, plantean que el niño (González y Gómez, 1992, p. 27-28):

1. Alcance un nivel óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud.
2. Desarrolle su capacidad sensoperceptiva.
3. Acreciente su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad.
4. Integre adecuadas conductas sociomotrices.
5. Desarrolle su capacidad intelecto-cognoscitiva en relación con las tareas motrices.
6. Se exprese a través de su cuerpo y su movimiento.
7. Se integre positivamente a la vida en la naturaleza (1992, p. 27-28).

Éstos objetivos se vinculan con los siguientes contenidos: a) contenidos referentes al desarrollo de habilidades motrices; b) contenidos referentes al desarrollo de la formación física y la salud; c) contenidos referentes al desarrollo sensorio-perceptivo e intelectual cognitivo; d) contenidos referentes al desarrollo sociomotor; e) contenidos referentes al desarrollo de la expresión corporal y motriz; f) contenidos referentes a la vida en la naturaleza (González y Gómez, 1992). Más allá de esta clasificación la obra se vuelca exclusivamente a exponer secuencias de enseñanza vinculadas con los contenidos referentes al desarrollo de las habilidades motrices, donde se establecen actividades motrices y juegos para siguientes habilidades motoras (González y Gómez, 1992):

- Desplazamientos.
- Saltos.
- Apoyos y rolidos.
- Tropa, balanceo, suspensión y desplazamiento.
- Empuje, tracción y transporte.
- Equilibración.
- Manipulación, lanzamiento, pase, recepción y drible.

Continuando la atención centrada en el aprendizaje motor González y da Silva Valer (2000) sostienen que las clases de Educación Física deben posibilitar “la construcción de la capacidad motriz, no una común a todos, pero sí la propia y significativa, tanto desde lo individual como desde las posibilidades de elaborarlas y reelaborarlas en el intercambio con otros” (González y da Silva Valer, 2000, p. 116). Según los autores la capacidad motriz se estructura a partir de las capacidades

condicionales y las capacidades coordinativas, proponiendo que para su desarrollo se tendrían que presentar situaciones problemáticas como estrategia de enseñanza. Un aspecto a resaltar, es que la acción docente no queda reducida a la organización y establecimiento de las tareas, sino que se requiere por parte del docente una "(...) actitud que promueva y acepte las distintas respuestas que los niños encuentren en cada actividad" (González y da Silva Valer, 2000, p. 125), lo cual implica la no representatividad de modelos únicos. En tanto la dimensión vincular, el afecto es trascendental, vincularse desde el amor, el cariño, la solidaridad, la hospitalidad y el reconocimiento al otro es parte indiscutible de cualquier propuesta pedagógica. Los autores le otorgan detenida atención a los vínculos afectivos entre docente y niños durante las clases, al respecto, mencionan "(...) el compromiso docente no está dado solamente en qué enseñar y cuándo hacerlo, sino también en cómo hacerlo y qué sentimientos generan las propuestas tanto en los niños como en los propios docentes" (González y da Silva Valer, 2000, p. 127).

Por su parte, Scarinci (2012, p. 45) plantea que "la edad preescolar es una fase con desarrollo motor rápido (...)", la autora especifica, que ligado al desarrollo motor, tienen que trabajarse las siguientes formas básicas: caminar, trepar, subir y bajar, correr, saltar, recepción. También hace mención al tratamiento de las capacidades motoras (cualidades de la condición física y capacidades coordinativas).

Respecto al modo de planificación propone realizarse mediante unidades didácticas, siendo las mismas las siguientes: a) ubicándonos en el espacio; b) utilizando nuestro cuerpo; c) acrobacias; d) trabajo con diversos elementos; e) aprendiendo a jugar juntos (Scarinci, 2012). Estas unidades se ven reflejadas en

clases, donde se enuncia una estructura dividida en momentos, léase: entrada en calor, parte principal y actividad final.

Como medios para la enseñanza se proponen circuitos y actividades (trabajos con bolsitas - trabajos con aros – trabajos con pelotas – trabajo con bastones – trabajo con sogas – trabajo con colchonetas – trabajo con telas grandes – trabajo sin elementos) (Scarinci, 2012). Asimismo se alude al juego motor, no como medio sino como contenido en sí mismo “(...) el juego inherente a la Educación Física es el juego motor, marcando la existencia de una estrecha relación entre el grado de compromiso motor de juego, la alegría y el gusto que el juego despierta en el jugador” (Scarinci, 2012, p. 86).

La autora hace mención a la evaluación en el nivel inicial, especificando los siguientes ítems a ser tenidos en cuenta en cada clase (Scarinci, 2012, p. 106):

- Entusiasmo y alegría con que los niños se acercan a clase.
- Atención que ponen en las consignas.
- Tono muscular general durante el desarrollo de los trabajos.
- Progresiva fluidez con que logran los pasajes en el caso de los circuitos.
- Tiempo que los niños le dedican a los materiales para su uso, descubrimiento o exploración.
- Participación espontánea del juego con pares.
- Integración y colaboración en el juego.
- Actitud ante la propuesta de diferentes desafíos (2012, p. 106).

Ingresando en otra visión de la Educación Física como lo es la recreacionista, pareciera que las perspectivas psicomotricista y desarrollista se mantienen presentes en las clases de Educación Física, pero ahora relacionadas con el juego, pero no cualquier tipo de juego, sino uno pedagogizado, diríamos un juego utilitarista, que se muestra con diferentes propuestas que conforman el enfoque citado al inicio del párrafo.

Podemos agregar que se usa el juego como estrategia metodológica para seguir desarrollando los contenidos propuestos por la psicomotricidad y el desarrollismo, bajo la idea de enseñar a aprender jugando, pero no aprender a jugar, sino aprender contenidos con juegos.

Es así que aparecen los siguientes tipos de juegos: juegos para el desarrollo de habilidades motrices; juego de correr, caminar – juego de saltar – juegos de apoyos y rolidos – juegos de equilibración – juegos de empuje – juegos de tracción – juegos de transporte - juegos de lanzamiento – juegos de recepción – juego de movimientos corporales globales y segmentario – juegos de percepción – juegos de nado (Gómez e Incarbone, 1994), también son denominados como juegos con acento en la habilidad motora de base: desplazamientos, saltos, apoyos y equilibración, empuje, tracción, transporte, lanzar, pasar, recibir, combinados, nadar (Gómez e Incarbone, 2001).

Aparecen también los juegos tradicionales: El perro y el gato - Poliladron - Tirar la basura al vecino o Mantener limpio el patio - La bruja de los colores - El oso dormilón - Cigarrillo 43 - Cuidado con los vigilantes - Guardianes atentos - El policía de tránsito - Pato Ñato - Huevo podrido - La Farolera, Baile de la sillas, Gallito ciego, Manchas, Arroz con leche, etc., (Linares, 2010). Dentro de esta misma clasificación pueden ubicarse los juegos sensoriales y juegos de kermesse (Guinguis, 2003).

En el caso de los juegos tradicionales, la corporeidad queda atrapada en las reglas y forma que cada juego posee, pareciera un dispositivo de control. Jugar en regla, ser dominado y gobernado por la regularidad externa, “unas reglas por las que cada uno configura su corporalidad en un espacio social determinado y fuera del cual difícilmente encaja dicha configuración corporal” (Vicente y Brozas, 1997, p. 10). Parfraseando al autor estas disposiciones didácticas son procesos culturales que van determinando la sensibilidad corporal, la emotividad y el gusto, no apareciendo la posibilidad de elegir, hasta llegar al punto de autolimitar las expresiones de la motricidad humana. De la misma manera, dentro del enfoque recreacionista, aparecen en la actualidad las propuestas de cuentos motores (Conde-Caveda, 1994; Martínez, 2007; Ruiz Omeñaca, 2008, 2011; Iglesia, 2008; del Barrio et al., 2013; Méndez-Giménez y Fernández-Rio, 2013; Otones de Andrés y López Pastor, 2014).

Según Conde-Caveda (1994, p. 14) los cuentos motores se definen como “el tipo de cuento que pueda clasificarse como una variante del cuento cantado o del cuento representado, que puede denominarse cuento jugado, con unas características y unos objetivos específicos”, otra ilustración respecto a esta categoría es la propuesta por Ruiz Omeñaca (2011, p. 19):

Narración breve, con un hilo conductor argumental sencillo que remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentirse identificados.

El cuento motor es identificado como un recurso didáctico (Iglesia, 2008), y multifacético (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2013), ya que este no solo puede desarrollar contenidos y aprendizajes de un área curricular, sino que al mismo tiempo permite articulaciones interdisciplinarias. Aspecto que también resaltan Otones de Andrés y López Pastor (2014) quienes comentan que los cuentos motores pueden desarrollarse dentro del marco de las sesiones de psicomotricidad, pero con incidencia en toda la educación infantil. “Parece ser un buen recurso didáctico en cuanto a la posibilidad que ofrece de ser utilizado por cualquier docente; pues se pueden buscar historias ya creadas o inventar otras nuevas, adaptándolas a las características de un determinado grupo de alumnos” (Otones de Andrés y López Pastor, 2014, p. 42).

En tanto estrategia metodológica, Iglesia (2008) establece que existen tres tipos de cuentos motores: cuentos cerrados, abiertos y autónomos, los cuales recomienda su articulación con la música. Por último, la autora expresa que “el maestro/a, en principio, es el conductor/animador del cuento. Cuando éste crea conveniente hará que los niños/as participen en la creación del cuento” (Iglesia, 2008, p. 100).

Es así que la perspectiva en torno al juego en las clases de Educación Física poco se ha preocupado de lo lúdico, es decir, ha generado sus propuestas en relación al uso del juego como medio de aprendizaje y no acentuando la dimensión lúdica que, según Bracht (1996), es uno de los sentidos de legitimación autónoma que la Educación Física viene tratando de consolidar.

La actividad del niño en EF de la Educación Inicial no sería sólo jugar (aunque el jugar debería ser predominante), tampoco el “puro aprender” (si

bien el aprender forma parte de los objetivos del nivel). Podría estimarse como aprender jugando (que conlleva el riesgo de una perspectiva utilitarista). Prefiero designarla como el jugar aprendiendo, que integra más armónicamente lo que esperamos de la tarea educativa con un niño que juega (Rozengardt, 2012, p. 21).

A partir de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06) se comprende que la Educación Física es un área curricular, la cual, legitima una de sus funciones sociales en la educación infantil a partir de posibilitar la construcción de instancias de juego, es decir, de viabilizar el jugar como derecho. En el capítulo tres analizaremos el binomio juego – jugar, con la intención de solidificar una posición de cambio, que propicien sensibilidades diferentes donde crear situaciones de juego configuran una subjetividad e intersubjetividad distinta a las tradicionales, ya explicitadas, donde aparece el diálogo, la discusión y deliberación, donde el otro está, posee su historia, conoce, sabe y la práctica pedagógica habilita su expresión. Como primer punto entendemos que las prácticas pedagógicas críticas en Educación Física tendrían que dar opcionalidad, es decir, que la manera de pensar, sentir y hacer Educación Física permita la opcionalidad, entendida como capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse construyendo subjetividades con posibilidades reales de experimentar autonomía, generando deliberaciones y reflexiones que hagan emerger las capacidades de criticidad en tanto los valores y formas dominantes.

El posicionarse desde una perspectiva no neutra de la enseñanza permite, en la educación de la Educación Física del nivel inicial, la aparición de tomar al juego y el jugar desde una representación transformadora (tal vez solo progresista) no

dominante ni opresora, sí, con sentido emancipatorio, posible a partir de la autonomía y creación con otros. En tiempos donde el autoritarismo (ideológico y didáctico) no tiene sentido por estar viviendo en democracia, es necesaria una escuela más democrática, una Educación Física más democrática que se desligue de todas las acciones que generan desigualdad, exclusión, y discriminación.

(...) la Educación Física proclama desarrollar la libertad pero obtiene reconocimiento tras un reclutamiento forzoso; afirma desarrollar valores democráticas pero se configura mediante una estructura jerárquica y bajo principios incontestables de autoridad; pretende desarrollar la autonomía pero no concede a penas ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos sobre qué y cómo hacer con sus cuerpos, manifiesta desarrollar el sentido crítico pero fomenta la aceptación incondicional de la norma social dominante en cuanto a prácticas y representaciones del cuerpo; asegura promover el respeto a la diversidad pero trata a la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; declara el valor de la pluralidad pero estructura de manera monolítica el desarrollo de competencias mediante programas sistemáticos y estandarizados (Vicente, 2013, p. 322-323).

Capítulo 2: Concepciones de juego y su relación con la Educación Física Infantil

El presente capítulo se encuentra constituido por tres ejes, siendo ellos, el juego como objeto cultural, el juego como espacio didáctico y el juego como espacio imaginario y de derecho (Sarlé, 2011a). Las mismas buscan identificar diferentes perspectivas de abordaje del juego en la sociedad, pero en particular sus sentidos al interior de las instituciones educativas.

Iniciamos el capítulo tomando algunos interrogantes que describen aspectos básicos de la relación de los niños con el juego y el jugar, estos interrogantes han sido expuestos por Cesesma (2013, p. 115), quienes han desarrollado las preguntas a niños de diferentes regiones del mundo. Esas respuestas irán orientando los puntos de relieve de aquello que en el presente capítulo acontecerá.

Tabla 1

Diagnóstico de la situación del juego y el jugar en la niñez

<i>¿Dónde juegan los niños y niñas?</i>	<i>¿Cuándo juegan?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En la escuela.</i> • <i>La casa y en casas vecinas.</i> • <i>El parque (donde hay parque).</i> • <i>La comunidad.</i> • <i>En los talleres de capacitaciones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En los recreos escolares.</i> • <i>A veces en la casa de tarde o de noche.</i>

¿Con quiénes juegan?	¿Con qué juegan?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Con los compañeros y compañeras de clases.</i> • <i>Nuestros hermanos y hermanas, primos y primas.</i> • <i>A veces con nuestros padres y madres.</i> • <i>Con amigos, amigas, los demás niños y niñas que son vecinos.</i> • <i>Cuando no tenemos con quien jugar, vamos a buscar como jugar, porque a veces los chavalos de la comunidad andan trabajando.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Con pelotas, bates, piedras, dados, peluches y muñecas. Muchos juegos no requieren ninguna cosa para poder jugarlo.</i>

Fuente: Cesesma (2013)

En virtud de nuestro objeto de análisis, una de las preguntas expuesta es ¿con quiénes juegan los niños?, allí vemos reflejado que desde la opinión de los propios niños, no dicen jugar con los adultos educadores, y como veremos en páginas posteriores, el adulto reconoce de manera limitada el derecho a jugar de los niños y en particular de jugar con ellos. Marín (2009) pronuncia que en general los adultos han acomodado la cuestión del juego y el jugar a sus necesidades y no a las de los niños. Fundamenta su enunciado diciendo que se han fabricado entornos artificiales de juego como lo son los parques infantiles, se ofrecen juegos tecnológicos que

permiten la diversión en solitario, aunque aclara que luego esos juegos se realizan por interacción a través de redes sociales vía internet. Marín (2009) continúa expresando que se minimizan las actividades propiamente lúdicas de jugar por jugar, generando actividades utilitarias y competitivas.

Justamente, en virtud de las exigencias de rendimiento que el mundo adulto les genera a los niños, se operan momentos de recreo entre las obligaciones, donde a veces aparece el juego. Según la autora en las escuelas el juego ha tomado los adjetivos de educativo, didáctico, entre otros, para darle justificación a su presencia. Por último, ante la sensación de culpa por jugar poco con los niños, a los adultos se les ha ocurrido remediar este sentimiento ofreciendo juguetes. Por lo expuesto se distingue una tensión entre los niños y adultos respecto al juego, donde pareciera que el juego es de los niños y no de los adultos.

Nos parece más bien cuestión de matices y ese espacio mágico en el que podemos convertirnos en reyes o leones (tal vez lo que realmente siempre hemos sido) y matar o morir simbólicamente no es patrimonio del niño o el adulto, sino un terreno común y único de experiencia y vivencias corporales, emocionales y racionales (Miranda, 1989, p. 53).

2.1. El juego como espacio cultural y didáctico

Según Sarlé (2011a) a lo largo de la historia de Argentina el juego y la enseñanza han pasado por tres momentos, en los 60' se polariza la discusión del jugar por jugar y el jugar para, en los 90' el juego se ve desplazado y, a partir de la

Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006), se visualiza un sentido del enseñar a jugar, quedando así planteado la cuestión acerca de

(...) cómo la escuela puede enriquecer el juego infantil y desde de allí favorecer la construcción de la subjetividad del niño. Este énfasis desplaza el lugar del juego como medio o vehículo para la enseñanza con el fin de sostener su valor como contenido cultural (Sarlé, 2011a, p. 84).

Parece oportuno describir la relación que el juego ha tenido en diferentes leyes y documentos oficiales en Argentina. Al respecto tomaremos la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), la cual fue derogada y reemplaza por la Ley de Educación Nacional -Ley 26.206/06- actualmente en vigencia, desde la cual se desprenden los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Por último haremos mención al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, y en particular al lugar que ocupa el juego en la Educación Física del nivel inicial.

La Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) establece que el sistema educativo argentino abarca niveles, ciclos y modalidades. Los niveles son: a) Educación Inicial; b) Educación Primaria; c) Educación Secundaria; d) Educación Superior. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. En tanto nuestra delimitación nos abocaremos a describir solamente el lugar que ocupa el juego en ciertos documentos oficiales y curriculares de la Educación Inicial.

La Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) había sido sancionada en el año 1993 y con desarrollo efectivo a partir de 1994, en tanto la educación inicial aparece en dos artículos específicos (artículos 13 y 14), expondremos sólo el primero de ellos ya que es el que está orientado hacia los objetivos del nivel.

Artículo 13 - Los objetivos de la Educación son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la Institución Educativa y Familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras Instituciones Comunitarias.

Como se puede apreciar, el lugar del juego se lo estipula como una manifestación natural de la niñez y, en particular, se lo visualiza como base del deporte, dado que se lo vincula con la iniciación deportiva.

Por su parte, en la actualidad, la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) se encuentra configurada por ocho artículos (del 18 al 25). Nos detendremos nuevamente en el artículo que establece los objetivos para el nivel inicial:

Artículo 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la Educación Física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Puede observarse que el juego cobra otra dimensión, ya que se lo estipula como un objeto cultural; también se hace mención al lugar de la Educación Física y se considera a los niños como personas de derecho, justamente siendo el más importante ya que en Argentina la educación es un derecho y obligación del Estado y, respecto al nivel inicial es obligatoria para los niños de 4 y 5 años y opcional para las anteriores edades.

Otro de los documentos necesarios de exponer son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, los cuales se entienden como

Conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (MECyT, 2004, p. 10).

Entendiendo al juego como un bien cultural y de estancia permanente en la vida de los niños en el jardín de infantes, se explicita que la escuela ofrecerá diversas situaciones de enseñanza, entre las que destacamos las siguientes:

- El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formas de juego: simbólico o dramático, tradicionales, propios del

lugar, de construcción, matemáticos, de lenguaje y otros (MECyT, 2004, p. 17).

- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad y de los otros (MECyT, 2004, p. 18).

Por último haremos mención a los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires y, en particular, al área de la Educación Física dentro de la Educación Inicial. El juego se constituye en el mencionado documento curricular como un campo del conocimiento y no como un recurso para el aprendizaje, siendo así se estipulan cuatro tipos de juegos: a) juegos dramáticos; b) juegos de construcción; c) juegos con reglas convencionales; e) juegos tradicionales, los cuales serán abordados en párrafos posteriores.

Respecto a la Educación Física se visualiza un sentido centrado casi exclusivamente en la visión psicomotricista, organizando su estructura curricular en: a) propósitos; b) ejes y contenidos, c) intervención docente; d) evaluación.

Según la DGCyE⁶ (2008, p. 231) la

⁶ Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Educación Física contribuye a la formación integral de los niños propiciando de modo intencionado y sistemático, la construcción de saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales con la finalidad de enriquecer la relación del sujeto consigo mismo y con los otros, en un determinado contexto sociocultural y momento histórico (2008, p. 231).

Para alcanzar sus finalidades y propósitos se organiza en base a tres ejes interrelacionables con respectivos núcleos de contenidos que a continuación se exponen:

- Corporeidad y motricidad.
 - El propio cuerpo: conocimiento, registro y cuidado.
 - Las acciones motrices: habilidades, gesto, posturas y actitudes.
- Corporeidad y motricidad en el juego y el jugar.
 - La acción de jugar.
 - Los juegos.
- Corporeidad en relación con el ambiente.

De esta manera visualizamos un lugar preponderante del binomio juego y jugar, donde se considera la necesidad de enseñar a jugar en solitario y con otros. Ampliamos la descripción del eje que se encuentra en vinculación con nuestro objeto de estudio, respecto al núcleo la acción de jugar se proponen los siguientes contenidos DGCE (2008, p. 238):

- Asunción y apropiación de los roles en el juego. El otro como compañero de juego.

- Aceptación de las decisiones y los resultados favorables y desfavorables.
- Resolución compartida de situaciones conflictivas en el desarrollo de los juegos.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en situaciones ludomotrices.
- Práctica de acuerdos básicos en la creación y/o utilización de la regla, para que el juego sea posible.

En tanto el núcleo de los juegos, se hace especial referencia a los juegos tradicionales (manchas – escondida – rayuela), es decir, a todos aquellos juegos que son transmitidos de generación en generación. También respecto al juego con otros se mencionan los juegos de cooperación y los juegos de oposición. Como contenidos específicos se explicitan los siguientes DGCyE (2008, p. 240):

- Reconocimiento y práctica de juegos grupales de cooperación y oposición.
- Conocimiento y construcción de reglas y pautas de juego.
- Invención de nuevos juegos motores y modificación de juegos conocidos.
- Reconocimiento y discriminación de las posibilidades de juegos motores en diferentes espacios: dentro y fuera de la institución.
- Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la construcción de juegos motores (2008, p. 240).

El juego en Educación Física, tiene presencia desde diferentes versiones (juegos tradicionales, populares, cooperativos, modificados, deportivos, motores, etcétera), al respecto Corrales, Ferrari, Gómez, Renzi (2010, p. 68) consideran que el juego motor en Educación Física debe ser abordado desde tres perspectivas:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico – motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- El juego como medio de socialización, a través de la cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de la responsabilidad y los vínculos con los demás.

Para los autores, el juego es un objeto cultural, pero también es un medio didáctico para el aprender a jugar con otros, perciben que las perspectivas se integran entre sí, aunque no se visualiza una opinión en relación al juego como derecho a lo largo de su obra.

Según Miranda (1989) el juego ha adoptado en Educación Física cuatro posturas; una relación de vinculación es establecida en la visión del juego como compensador de los estudios más serios que suceden en la escuela. Aparece también una orientación hacia el juego pedagogizado, aquel que se entiende como el juego que desarrolla tal o cual objetivo o contenido de enseñanza. Una tercera postura ha sido la utilización de los juegos para la iniciación deportiva y, "(...) la

corriente de la tendencia lúdica busca la esencia y la originalidad en el juego” (Miranda, 1989, p. 52).

En su investigación Rivero (2010) explicita que, desde las voces de los docentes, el juego es visualizado desde tres orientaciones, como estrategia metodológica, como contenido o como eje temático de la Educación Física.

Es decir, que desde diferentes teóricos (Corrales et al., 2010; Miranda, 1989; Rivero, 2010; López Pastor, 2004) aparece una coincidencia en las miradas y abordajes que el juego tiene para la Educación Física, sin vislumbrarse una contemplación desde la perspectiva del derecho.

El juego motor ha sido comúnmente entendido como un medio o estrategia para la enseñanza y aprendizajes de determinados contenidos. Desde la óptica del juego como estrategia metodológica (Rivero, 2011a), identifica, en palabras de los docentes, tres categorías: juego actividad, juego situación y juego ejercicio.

El juego actividad significa probar movimientos con juegos. “(...) permite estimular a los alumnos la exploración de algunas formas de movimiento posibles en el marco de lo esperado por quien lo propone” (Rivero, 2011a, p. 72).

Este enfoque está ubicado en la realización de movimientos o acciones motrices como contenidos de la Educación Física, buscando la exploración de variados movimientos corporales. Es decir, aparecen consignas que proponen la realización de acciones motrices variadas y, con ello, se cree entender que se está jugando y que ese juego tiene sentido educativo porque aparecen contenidos procedimentales. Siguiendo la perspectiva de Rivero (2009b) el juego se relaciona directamente como tarea, es decir, como trabajo; allí los jugadores se adaptan a los lineamientos y configuraciones propuestos por los docentes. Los profesores de Educación Física identifican a las actividades como juegos, cuando justamente

aquello que no permiten es jugar, los participantes no son protagonistas del acto de estar jugando, ya que no pueden crear, ni reinventar, solamente se limitan a adecuar sus acciones a lo esperado. El juego es paradójico, por lo tanto no es juego, ya que allí no se puede jugar con autonomía.

Por su parte el juego situación implica usar movimientos ajustados en el juego. “Propuesta didáctica para verificar la incorporación de gestos motores aprendidos en otras instancias” (Rivero, 2011a, p. 74). Son aquellas propuestas donde los alumnos expresan acciones motrices aprendidas en otros momentos, para ser desarrolladas y expuestas en un juego donde las situaciones son cambiantes y necesitan de tomas de decisiones por parte de los jugadores.

Respecto a la última categoría denominada juego ejercicio, ésta se orienta a reforzar movimientos con juegos. “Es aquel dispositivo con formato de actividad diseñado cuya dinámica sólo acontece a partir de la ejecución de una forma de movimiento biomecánicamente aprobada” (Rivero, 2011a, p. 76).

En la búsqueda de justificar la Educación Física en la educación infantil Gil-Madrona, Contreras-Jordán, Gómez-Villora y Gómez-Barreto (2008) exponen una concepción de globalidad del ser humano y, desde ella, poder pensar las maneras de enseñar y los contenidos a ser transmitidos. Respecto a estos últimos, los autores exponen que la Educación Física en interdependencia con otras áreas, tendría que desarrollar la motricidad de los niños teniendo en cuenta los siguientes núcleos de contenidos: los factores perceptivo-motores, los físico-motores y afectivos-relacionales. Para los autores, el juego no es considerado como objeto cultural, aunque sí es percibido como recurso didáctico, en tanto ello, expresan que deben aprovecharse los espacios y materiales disponibles en cada centro educativo para construir áreas de juego. La metodología de enseñanza propuesta por Gil-

Madrona et al., (2008, p. 167) se basa en experimentar acciones a través de diferentes situaciones de enseñanza, utilizando:

- El juego y la interacción motriz entre los compañeros y los adultos como principal recurso didáctico.
- La organización del espacio y de los materiales como principal estrategia de intervención didáctica.

Los autores mencionan al juego motor como eje de las propuestas de enseñanza para el abordaje de los distintos contenidos de aprendizaje.

Durante los últimos diez o quince años se ha instalando en España, una peligrosa tendencia a considerar que ser profesor de educación física consiste, básicamente, en dominar un conjunto de juegos con los que trabajar todos los contenidos de la asignatura (*juegos de resistencia, de esquema corporal, para la lateralidad, para las habilidades físicas básicas, juegos de iniciación deportiva, juegos de expresión corporal, juegos cooperativos, juegos competitivos, juegos no competitivos, juegos grupales, juegos individuales, juegos de 3 a 6 años, juegos de 6 a 12 años, juegos para grandes y pequeños, juegos de interior, juegos en la naturaleza, juegos de..., juegos en..., juegos con..., juegos para...*) (López Pastor, 2004, p. 5).

Desde esta visión el autor denuncia los abusos con los que se utiliza el juego como metodología de enseñanza, sin desconocer las posibilidades educativas del juego, realiza un llamado de atención sobre un fenómeno que observa como tendencia. Vicente (2008) entiende al respecto que existen acciones de imposición

cultural que se operan estratégicamente desde la orientación lúdica “mediante el espejismo pedagógico del aprendizaje a través del juego” (Vicente, 2008, p. 24).

En el caso de la Educación Física infantil, al juego se lo visualiza en una relación fluctuante entre objeto cultural y medio didáctico, es decir, ver el juego como contenido en sí mismo y, el juego para el desarrollo de contenidos, en general orientados hacia la construcción de la capacidad motriz o habilidades motrices, propias de la visión desarrollista.

González y Gómez (1992) le otorgan ese doble sentido, por una parte, entienden la presencia del juego como contenido referente al desarrollo sociomotor, y, dentro de este eje, exponen la aparición de los siguientes contenidos que lo constituyen:

Tabla 2

El juego en la educación física infantil

1. Juegos	Juegos libres	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos individuales o grupales con elección de elementos y/o aparatos. • Juegos con agrupación informal. • Juegos de construcción con elementos grandes.
	Juegos reglados	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos masivos con roles definidos: <ul style="list-style-type: none"> - Persecución y huída. - Uno contra todos. - Todos contra uno. - Todos contra todos. • Juegos con formaciones: <ul style="list-style-type: none"> - En fila. - En hilera. - En ronda. • Juegos con refugios: <ul style="list-style-type: none"> - Refugios individuales. - Refugios grupales. • Juegos por bandos

2. Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> • De pautas de relación y convivencia. • De roles. • De consignas organizadoras. • Del otro. • De errores y sus correcciones.
3. Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • De la actividad física. • Del juego. • De la relación con los demás. • De la naturaleza y el aire libre.
4. Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Con el compañero. • Con la realización de las tareas grupales

Fuente: González y Gómez (1992, p. 44-45)

Más allá la clasificación referenciada, los mismos autores prevén la utilidad del juego como estrategia para el desarrollo de otros núcleos de contenidos, en particular el referido al desarrollo de las habilidades motrices, donde para cada una de las acciones motrices plantean diversos juegos con acento en ellas.

Gómez e Incarbone (1994) también incluyen reflexiones referidas al juego en la Educación Física correspondiente al nivel inicial evidenciando las confluencias de varios sentidos sobre el mismo. Por un lado reflejan que el juego es clave para la socialización y el afianzamiento afectivo del niño. También se alinean con una perspectiva psicopedagógica, pero sin “(...) caer en una pedagogía del juego que deje de lado aspectos como la persistencia en el esfuerzo para concretar una meta, la voluntad de elaborar los problemas planteados, etc.” (Gómez e Incarbone, 1994, p. 30). En otro sentido plantean que

Los juegos motores constituyen un tipo de actividad, de las tantas que se presentan y se desarrollan en el jardín de infantes para cubrir las demandas de los objetivos curriculares; consecuentemente ofrecen ciertas particularidades que requieren de estrategias didácticas y de procesos metodológicos propios y diferenciados (Gómez e Incarbone, 1994, p. 37).

Los autores proponen una doble clasificación de los juegos, una más centrada desde el análisis de las posibilidades motrices, cognitivas y sociales de los niños de entre tres a cinco años, y otra concentrada en aspectos didácticos. Respecto a los niños de tres años “su evolución neuromuscular le permite realizar todas las acciones motrices consideradas básicas” (Gómez e Incarbone, 1994, p. 23), lo cual, para los autores, permite llevar adelante los siguientes tipos de juegos:

- Juegos de autopercepción sobre la base de consignas simples referentes al cuerpo.
- Juegos individuales de exploración de objetos no solo en lo referente a sus atributos formales, sino a su funcionalidad.
- Juegos de persecución y huída, con el docente o el adulto como animador central.

Para los niños de cuatro años: a) juegos de autopercepción y percepción del otro, respecto al cuerpo; b) juegos de construcción de estructuras con diferentes elementos para la práctica de movimientos; c) juegos de persecución y huída, con roles diferentes asignados a los propios niños. En tanto la edad de cinco años se explicita que los niños pueden desarrollar: a) juegos de construcción; b) juegos

grupales de competencia y/o cooperación con reglas simples (juegos por pequeños grupos a partir de la división del grupo general – juegos con varios roles y consecuentemente dos o tres acciones diferentes en el desarrollo).

En tanto la perspectiva didáctica Gómez e Incarbone (1994) establecen la siguiente clasificación de los juegos:

- a) Por la habilidad o habilidades integradas, que constituyen el núcleo de acción motriz del juego.
- b) Por su organización grupal y asignación de roles:
 - Juegos masivos.
 - Juegos grupales, todo el grupo o pequeños grupos con formaciones y/o refugios.
- c) Por su intensidad orgánica:
 - Gran intensidad.
 - Mediana intensidad.
 - Poca intensidad.
- d) Por la edad a la cual están dirigidos (3 años; 3-4 años; 4-5 años; 5 años).
- e) Por la situación:
 - Momentos de Educación Física sistemática.
 - . Con orientación al aprendizaje y aplicación de habilidades motrices y perceptivas.
 - . Con orientación a motivar la autopercepción.
 - . Con orientación al aprendizaje de natación.
 - Momento de recreación.
 - . Momento de juego recreativo grupal.

- . Momento de pausa o descanso físico orgánico.
- . Momento de recreación motriz en día de lluvia o espacio reducido.
- . Momento de juego en el agua.

Incarbone (2002) retoma esta propuesta con algunas variaciones:

- Juegos con acento en la habilidad motora más comprometida: correr – saltar – apoyos y equilibrio – empuje, tracción y transporte – lanzar, pasar y recibir – combinados.
- Juegos por el ámbito o situación de realización: espacios reducidos – ámbitos grandes – en la naturaleza – en el agua.
- Intensidad orgánica: poca intensidad – mediana intensidad – gran intensidad.
- Edad de los niños: 2 a 3 años – 3 a 4 años – 4 a 5 años – 5 a 6 años.

En la obra de Incarbone (2002) se observa una doble fundamentación del juego en la Educación Física. Por momentos se explicita su importancia como objeto de la cultura, es decir, el juego como contenido en sí mismo, que permite múltiples aprendizajes ligados a la conducta motriz de los niños.

Para nosotros, los adultos, debemos hacer memoria, buscar la verdadera naturaleza del juego, ese juego tomado como instrumento pedagógico, no frustrante, como una verdadera misión pedagógica que respete y estimule los verdaderos intereses y necesidades de los niños. Debemos llegar al entendimiento del verdadero juego con técnicas lúdicas que sirvan para

facilitar el aprendizaje, a la esencia del juego sustentada por su propio valor (Incarbone, 2002, p. 62).

Así también, el autor especifica que el juego es un trascendental recurso didáctico para la integración, el desarrollo social y motriz.

González y da Silva Valer (2000) entienden al juego como medio o recurso para el desarrollo de contenidos, en particular, aquellos saberes referidos al desarrollo motor; pero también hacen mención a los beneficios del juego espontáneo y la importancia de su valor como derecho, donde prime la cooperación por sobre la competición y la eliminación.

Los juegos favorecen la integración de los niños al valorar esencialmente el derecho de todos a jugar, al presentar juegos que realcen la cooperación y no el enfrentamiento con los demás, en búsqueda del ganador o los ganadores. Lo importante es el valor del juego en sí mismo, mantener vivo el espíritu de jugar por jugar, tan dejado de lado en una sociedad que tiende a exaltar el aspecto competitivo del juego, en el que algunos ganan y otros pierden. El juego puede utilizarse como estrategia para alcanzar determinados aprendizajes (González y da Silva Valer, 2000, p. 130).

Continuando la revisión de sentido que le otorgan al juego en la Educación Física del nivel inicial, Scarinci (2012) considera que los juegos motores son el tipo de juego propio de la Educación Física, pero en particular hace mención al juego con otros, al cual lo expone bajo dos direcciones. Por un lado, manifiesta que “en el jardín de infantes todas las situaciones de trabajo se presentan en forma jugada”

(Scarinci, 2012, p. 87), aquí se lo visualizada como medio didáctico, pero al mismo tiempo comenta que al juego con otros

(...) lo consideramos como núcleo central de clases especiales, las cuales dedicamos enteramente al juego organizado. De esta manera el juego, deja de ser un medio para el logro de diversos objetivos como eje transversal, para convertirse en contenido en sí mismos, con toda la fuerza que desde su organización puede brindarnos (Scarinci, 2012, p. 87).

Huizinga (2012) en su obra busca hacer mención a las conexiones que el juego tiene con la cultura, aunque manifiesta que “la presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo” (Huizinga, 2012, p. 17). En Argentina el juego ocupa un lugar importante en la cultura escolar, fiel reflejo de ello es el artículo 20, establecido para la Educación Inicial en la Ley Nacional de Educación el cual dice “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (MECyT, 2006). Así, el juego se incluye en la vida diaria de los niños que asisten a las instituciones educativas del nivel inicial, es parte de la experiencia escolar transitar al juego. Según Sarlé (2011a, p. 86) esas experiencias de juego tendrían que ser “juegos en los que el dominio de la situación no esté en el maestro sino en los jugadores”. Cabe mencionar que según Kirk (1990) la escuela es un lugar serio y productivo, donde en ella “(...) se motiva a que los niños aprendan que las actividades enfocadas al trabajo son más importantes que las actividades enfocadas al juego y que van al colegio a trabajar y no a jugar” (Kirk, 1990, p. 77). Allí vemos representada una idea anteriormente expuesta en donde se expresaba

que el juego durante la década del los noventa había desaparecido de la enseñanza, no sólo como objeto cultural sino también como medio de enseñanza. En la actualidad retorna el juego en la escuela, claro que con diferentes perspectivas y abordajes tal cual se va describiendo, pero sin dudas que es parte de la experiencia escolar de los niños. Parecería entonces que vuelve a primar una orientación hacia el desarrollo de la espontaneidad, creatividad, expresión, comunicación como aspectos culturales que el juego y el jugar movilizan. Tal vez, eso haga un giro de una Educación Física tecnocrática hacia una educación emancipadora, donde los docentes se configuren como agentes sociales de emancipación, no quedando arraigados a ideas personales, sino interpretándose como generadores de cultura, es decir, de valores y creencias (Kirk, 1990), que permitan un cambio social, en este caso ampliando el lugar del juego no sólo como un objeto transmisible de la cultura, sino posibilitando su reconstrucción hacia el valor de lo lúdico.

En la intención de legitimar la presencia de la Educación Física en la educación inicial Renzi (2009) describe diferentes beneficios que la Educación Física puede aportar a la constitución de la corporeidad y motricidad de los niños. Entre los objetos culturales que le reconoce al área, la autora identifica al hacer corporal, lo lúdico y lo motor. Entre otros aspectos explicita que la Educación Física puede “favorecer a la participación placentera en juego motores, asumiendo roles y respetando reglas” (Renzi, 2009, p. 4), es decir, que tomando una perspectiva praxiológica expone que existen diferentes tipos de juegos que pueden ser desarrollados en las clases, léase: psicomotores, comotores, sociomotores (cooperativos – de oposición y de cooperación - oposición). A los mencionados los entiende como juegos motores, siendo definidos como “(...) aquellos que implican

algún grado de compromiso corporal y una acción motriz en el contexto de reglas” (Renzi, 2009, p. 7). Pareciera que identifica a los juegos motores como contenidos ya que menciona que “no deben utilizarse como medio para enseñar otros contenidos” (Renzi, 2009, p. 12), pero también señala que “a través de los juegos motores, los niños aprenden a cooperar, pero también a oponerse y competir; a aceptar, a respetar y a acordar las reglas, también crearlas y a hacerlas respetar por sus pares” (Renzi, 2009, p. 7). Esta posible contradicción, nos hace pensar que el juego se visualiza al interior de la Educación Física en una doble perspectiva, como contenido y como medio. Avanzando en su postura respecto al juego la autora explicita otra acción que la Educación Física debe hacer, “los niños necesitan que se les ofrezcan espacios de juego donde, con algunos elementos y una consigna mínima puedan inventar sus propios juegos” (Renzi, 2009, p. 10), lo cual orientaría hacia una posición pertinente al jugar por jugar. Es así, como el juego está ocupando un lugar importante en la educación infantil, aunque con abordajes contradictorios o complementarios.

En la línea de tomar al juego como contenido encontramos los aportes de Retondar (2011). Para este autor el juego ocupa un lugar importante en la Educación Física siempre que sea tomado como contenido, ya que ese posicionamiento permitirá construir representaciones sociales en torno al él. A partir de esta posición se formula la pregunta ¿el juego deja de ser medio de la educación física?, su posición es que será un medio pero no un método, y a esto agrega

(...) uma vez apropriado como conhecimento, ele será “meio” e fim em si mesmo: partiremos sempre do jogo e retornaremos sempre a ele como conteúdo capaz de ensinar, por meio de sua dinâmica, novas sensibilidades

que podem ser objeto de reflexão e/ou de vivências cujo fim maior é apenas jogar pelo simple prazer de jogar (Retondar, 2011, p. 415).

Tomando al juego dentro de la lógica escolar del nivel inicial Sabbadini (2012) realiza una descripción histórica, dentro de la cual detalla que el juego en el jardín de infantes ha tenido entre los años 50' y 70' una orientación hacia el jugar por jugar. Aspecto que fue suprimido en los procesos de dictadura cívico militar ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983, donde se visualiza una orientación del jugar para, concretado con la propuesta de enseñanza denominada juego trabajo, que en los 90' se vio establecido como medio o recurso metodológico. Recién, con la aprobación en Argentina de los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (MECyT, 2004), la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) el juego toma un giro para ser considerado como contenido, vislumbrándose como tarea docente la de enseñar a jugar. Parece que la premisa es retomar el aprender a jugar como ha ocurrido en otras etapas. La autora menciona que más allá de este cambio de mirada, ese viraje, no ha implicado en que las experiencias de juego en el jardín de infantes se hayan incrementado, justamente manifiesta que “los tiempos dedicados al juego no alcanzan un tercio de la jornada” (Sabbadini, 2012, p. 217). Para ella el juego con el adjetivo escolar es diferente al juego que se desarrolla en otros ámbitos, en su opinión el juego en la escuela “(...) es un tiempo ordenado, fraccionado, y regulado por otros” (Sabbadini, 2012, p. 213).

Sarlé (2011b) alineando su postura con los currículums oficiales actuales, expone al juego como un contenido en sí mismo, es decir, lo reconoce como un bien de la cultura obligatorio de ser parte de la vida de los niños en los jardines de

infantes. Orientándose respecto la relación de pedagogía-didáctica y el juego, hace una mención especial al lugar de los maestros, explicitando que los docentes deben aclarar su posición, tal vez una más tradicional referida a enseñar juegos, otra ubicándolo como un recurso motivador referido a enseñar a través del juego y, una alineación hacia enseñar a jugar. “En la educación inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria que debe contemplarse sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa” (Sarlé, 2011b, p. 25). En otros aportes Sarlé (2011b) engloba sus esfuerzos en identificar las maneras de intervención o mediación que los maestros pueden desarrollar en los diferentes tipos de juego. La clasificación de juego sobre la que trabaja es la siguiente:

- Juego dramático:
 - Juegos ficcionales o de cómo sí.
 - Juegos de transposición de significados.
 - Juegos dramáticos o socio-protagonizados.
- Juego de construcción: “es un juego en donde prima la exploración y la búsqueda por dominar las posibilidades combinatorias que tienen los objetos (Sarlé, 2011b, p. 46).
- Juego con reglas convencionales: la principal característica de estos tipos de juego es que “pone a los niños en situaciones de interacción social con sus pares” (Sarlé, 2011b, p. 54). Los niños buscan coordinar sus acciones en base a las reglas de los juegos.

Una mirada actualizada sobre la cotidianidad del juego infantil es la que aporta Duek (2012). Entiende que el juego es una temática atravesada por diferentes ciencias y disciplinas, las cuales van constituyendo representaciones sociales; su posición para analizar el juego es desde la perspectiva de las ciencias de la comunicación, ámbito que según la autora el juego ha tenido un tratamiento menor en tanto su trascendencia respecto a la educación, la antropología, la pedagogía y la educación física. Desde la perspectiva de la comunicación y haciendo observación del juego infantil cotidiana Duek (2012) involucra a la televisión y los juegos por interface, como nuevas tendencias de juego en si misma, pero que también influyen en otras formas de juego que los niños realizan en su infancia. Retomando una idea de Komorowska (1994), Duek (2012, p. 653) entiende que "(...) la televisión *estimula* el juego e incluso, aunque reduzca sustantivamente el tiempo de juego colectivo, aumenta el nivel de contacto ya que ofrece una homogenización de contenidos culturales y un lenguaje común que le permite a los niños agruparse". Tal vez los aportes de la televisión y otros medios audiovisuales puedan posibilitar agrupamientos por temas o, personajes que lleven luego a representaciones simbólicas, aunque cabe reflexionar si eso no genera una reproducción cultural acrítica.

De esta manera la televisión y/o internet operan como constructores de cultura de juego, sea por los personajes y/u objetos (juguetes) que se muestran. Según Barthes (2003), si lo niños juegan según lo establecen las instrucciones nunca podrán ser creadores, sí propietarios, podríamos decir, niños consumidores de maneras de jugar previstas y anticipadas.

Retomando a Duek (2012), nos centraremos en los aportes sobre su propuesta de clasificación del juego infantil, que como anticipamos anteriormente incluye

formas de juego ligadas con la comunicación, que luego pueden influenciar otras instancias de juego que suceden en las instituciones educativas formales:

A. Juego individual con objetos y sin objetos

A.1. Con objetos

- Juegos tradicionales (con sogas, pelotas, elástico, yo-yo, bloques, cartas, etc.).
- Juegos con objetos no lúdicos usados como tales, objetos que se transforman en auxiliares del juego (pasta, barro, ramitas, aspiradora, etc.).
- Juegos con juguetes u objetos de la tv o el cine (programas, personajes, disfraces).
- Los juguetes auxiliares de movimiento (panderetas, juegos de plazas, etc.).
- Los juegos electrónicos o interface

A.2. Sin objetos

- Juegos de representación o imitación
- Cuentos y canciones

B. Juego grupal con objetos y sin objetos

B.1. Con objetos

- Los juegos tradicionales (de mesa, de pelota, de autos, de muecas).
- Los juegos con objetos lúdicos o no lúdicos como auxiliares (representación de situaciones cotidianas o imaginarias).
- Movimiento y deporte (fútbol, mancha).
- Juegos electrónicos.

El potencial de los objetos no lúdicos incorporados a los juegos se intercepta claramente con la representación. Muchas veces grupos de chicos se ponen a jugar y van sumando elementos a sus juegos que forman parte de las tramas que construyen (Duek, 2012, p. 660).

B.2. Sin objetos

- Juegos de representación o imitación
- Cuentos o canciones.
- Adivinanzas o chistes.

En las líneas anteriores hemos descripto diferentes clasificaciones en cómo se presenta el juego en el marco educativo y, preferentemente en la Educación Física del nivel inicial. A continuación profundizaremos sobre las categorías del juego como espacio imaginario y de derecho.

2.2. El juego como espacio imaginario y de derecho

El artículo 31 establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989) declara:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

En el año 1959 se expresa la Declaración de los Derechos del Niño, dentro de la cual se encuentra el artículo 31. Tal cual se alude anteriormente, dicho artículo tuvo que ser reforzado por la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1989. Más allá de estos hitos históricos, en el año 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA, 2010) manifiesta junto a otras asociaciones⁷ la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez⁸, lleve a debate y discusión los alcances conceptuales y sobre gestión de políticas para que los Estados garanticen el cumplimiento del artículo 31. Es así que en febrero de 2013 mencionado comité desarrolla un documento en donde se amplía en la explicación y alcances del artículo 31. De esta manera el Comité de los Derechos de la Niñez (CDN) explicita su preocupación en relación a que dicho artículo no ha tenido debida atención por parte de los Estados y gobiernos, Fronczek (2009) lo denomina el artículo olvidado. En su interpretación de la Convención de los Derechos del Niño, la autora expresa que el documento modifica la visión acerca de la niñez, entre otros aspectos, porque se busca la opinión y puntos de vista de los niños en tanto las problemáticas que los acechan. Más allá de ciertos aspectos generales ligados a los derechos en la

⁷ Childwcht Internacional – Red Europea de Ciudades Amigas de la Niñez – Consejo Internacional para el Juego Infantil – Asociación Internacional de Pediatría – Asociación Internacional de Ludotecas – Derecho a Jugar Internacional – Asociación Mundial de Ocio y Tiempo Libre – Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

⁸ Conformado por 18 expertos internacionales elegidos por los Estados Partes.

infancia, la autora centra sus análisis en el juego libre “(...) porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado” (Fronczek, 2009, p. 24). En otros de sus aportes, especifica que el artículo 31 tuvo una inclusión conceptual orientada al enfrentamiento con el trabajo infantil, pero que luego, diferentes asociaciones, en particular IPA, han trabajado con una perspectiva más amplia del mismo.

La CDN expresa “(...) el Comité está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31” (CDN, 2013, p. 3). A partir de esta expresión la CDN (2013) se expresa en relación a la importancia del juego, realiza un análisis jurídico del artículo 31 y describe los factores que determinan un entorno óptimo para su desarrollo.

A lo largo del presente apartado se profundizará sobre cada uno de los puntos mencionados.

En relación al primer tema se menciona que

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

IPA (2010) describe en su informe que han encontrado 115 infracciones del derecho a jugar en la muestra de ocho países donde el estudio se ha desarrollado. Se entiende al término infracción como:

- Una acción que niega o viola un derecho humano, o;
- La falta de acción, cuando existe una obligación de actuar, y cuya consecuencia es que un derecho humano sea negado o violado (IPA, 2010, p. 2).

Las infracciones registradas en el informe (IPA, 2010) se agrupan en las siguientes categorías:

- La falta de conciencia de los adultos acerca de la importancia del juego infantil.
- Entornos inseguros.
- El miedo de los padres y madres.
- Las políticas de los gobiernos locales y nacionales ante el juego infantil son inadecuadas o no existen.
- Los espacios e instalaciones para el juego son inadecuadas.
- Las autoridades e instituciones tienen miedo de enfrentar demandas legales.
- Presión excesiva para el éxito educativo.
- No se reconoce ni se promueve el juego en las escuelas.
- Tiempo libre estructurado y programado.
- La tecnología y la comercialización del juego infantil.
- Tratamiento de niñas y niños en instituciones.
- Exclusión, discriminación, segregación y marginación.
- La pobreza y la lucha para sobrevivir.
- Trabajo infantil y explotación.

Un llamado de atención especial toma la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al jugar. Padres y madres desconocen dicho derecho, limitando o violando oportunidades para su desarrollo. Corona y Gülgönen (2013) en el marco de la investigación llevada por IPA (2010) dan cuenta de que en varias zonas de México, en particular Tijuana y Acapulco, se evidencia que la mayor transgresión al derecho al juego está vinculada a la poca sensibilidad de los padres y maestros hacia el juego, quienes no permiten espacios lúdicos ya que lo consideran una pérdida de tiempo. Según Cesesma (2013) los adultos poseen una incapacidad para reconocer el derecho al juego, por tanto, niegan o restringen las oportunidades de proveerlo. De esta manera, los mayores, tanto ocupando el lugar de padres, tutores, funcionarios o políticos sus “decisiones inciden de manera negativa en el derecho a jugar en las escuelas, comunidades, municipios y países” (Cesesma, 2013, p. 120). Claro, que también se evidencia una manifiesta falta de información respecto a los alcances del presente derecho en las autoridades políticas encargadas de llevar a cabo políticas públicas para su cumplimiento. De esta manera, por desconocimiento de la importancia del juego y el jugar para el desarrollo de la niñez, los adultos omiten y niegan, con negligencia, la oportunidad a jugar en la niñez.

Retomando la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al juego, Lester y Russell (2011) expresan que los mismos ven al juego como una pérdida de tiempo, por tanto lo descartan, también es catalogado como peligroso, o bien, es previsto como un mecanismo para el aprendizaje. Desde las dos primeras afirmaciones se evita el desarrollo del jugar y, desde la última perspectiva, los adultos ubican al juego como una fase, un tiempo donde los niños y niñas van construyendo aprendizajes y habilidades necesarias para su vida futura.

Cuando el juego toma direcciones espontáneas generalmente es acompañado por sanciones y prohibiciones, es decir, omitiendo su derecho. Los posicionamientos adultos respecto al juego, van acompañados de lugares no propicios para que el jugar pueda manifestarse, dichos lugares poseen características de inaccesibilidad, de miedo o violencia, son poco atractivos, de trabajo, tóxicos o de opresión y encarcelamiento. Según Lester y Russell (2011), la conciencia adulta se ve también reflejada en las disponibilidades de espacios pertinentes para el juego, que mucho distan de las cuatro características que Burghardt (2005, en Lester y Russell, 2011, p. 53-54) enuncia como un diseño ambiental propicio para el juego fuera de la órbita del hogar, ellas son: accesibilidad, seguridad, flexibilidad y encuentro con otros niños.

Desde la interpretación del artículo 31 y coincidiendo con Lester y Russell (2011) entendemos al juego como una actividad que es propia de la vida de los niños, y hay juego cuando este no es controlado por los adultos, sino que los niños y niñas perciben y sienten que tienen la libertad, imprevisibilidad y seguridad para estar jugando. Generalmente las niñas y niños buscan resquicios o grietas que los adultos dejan para poder montar instancias de juego, para lograr una disposición lúdica (Lester y Russell, 2008), diríamos una sensación de reconocimiento que es posible jugar, donde aparece la autoprotección (supervivencia, salud, bienestar y desarrollo). A su vez se ha detectado que las niñas y niños se quejan de la poca disponibilidad de sus padres para jugar con ellos, solo el 2.1% de los juegos que los niños y niñas realizan, los desarrollan con sus padres (Corona y Gülgönen, 2013, p. 109). El juego pertenece a los niños y es parte de su vida diaria, los adultos tendrían, desde esta posición, que proveer las condiciones para que el juego

aparezca, no como un lugar para el desarrollo de habilidades de preparación para la vida futura sino como un espacio vital para el ahora.

(...) el creciente campo de las ciencias del cerebro han cuestionado la visión del juego con un enfoque en el futuro, con beneficios diferidos; sugieren que los beneficios del juego son más inmediatos y que contribuyen a que el niño se adapte su entorno inmediato (Lester y Russell, 2011, p. 4).

A partir de lo mencionado, se establecen otras relaciones entre las variables anteriormente expuestas, los padres priorizan las acciones educativas antes que las de esparcimiento y recreación, entiende que el jugar es algo improductivo. También que dados los contextos de pobreza no hay abertura para jugar, ya que niños de las más tempranas edades deben trabajar o asumir como trabajo acciones domésticas o de cuidado de hermanos menores. Estos últimos casos son más notorios en las niñas. En ese sentido Cesesma (2013, p. 115) expone algunos factores que limitan el derecho a jugar de las niñas desde el enfoque de género:

- 1. A las niñas, los padres dicen que busquen qué hacer y que no salgan a jugar.*
- 2. Los padres y madres creen que los varones tienen más derecho y les dan más libertad que a las niñas.*
- 3. Muchas veces las madres ponen a las chavalas a trabajar en la casa y no pueden jugar. En muchas casas las niñas se hacen cargo de sus hermanitos y hermanitas pequeñas mientras los varones juegan.*

*4. Nos discriminan en el deporte, porque juegan sólo varones (...)*⁹.

Claro que, lo anteriormente descrito, va de manera colindante con entornos inseguros, donde los espacios para jugar han sido literalmente destruidos por las guerras o, bien, los espacios de juego como los parques infantiles están constituidos por materiales de poca calidad o “aburridos” para los niños, es decir, se exponen mobiliarios de juego que imposibilitan desarrollos creativos del jugar. Los equipos se encuentran rotos, con falta de inversión en el mantenimiento, tornándose peligrosos e inseguros, es decir, motivando a ni siquiera acceder a dichos espacios por los peligros que en sí mismo conllevan para la integridad física. “La mayoría de los niños y niñas del mundo viven en ambientes que no son aptos para jugar (Cesesma, 2013, p. 120). Los riesgos que se evidencian son el tráfico vial, ambientes contaminados, minas terrestres, bombas de racimo, entre otros, que van generando miedo en los padres y madres, constituyéndose como otro hecho que no permite el juego infantil. Estos peligros originan que el juego espontáneo que encuentra su mejor expresión en la calle, se vea disminuido en su presencia dado los contextos de violencia, inseguridad y accidentes de tránsito, apoyadas por el incremento de horas que los niños y niñas están frente al abuso de la tecnología (televisión y juegos virtuales), que los lleva a ser consumidores (Corona y Gülgönen, 2013) y no gestores de juego.

De hecho casi que la instalación de parques infantiles con materiales didácticos es una de las pocas acciones políticas que se llevan a cabo, esto quiere dar cuenta de que “los gobiernos locales ni los nacionales cuentan con políticas, planes o

⁹ La cursiva es propia del artículo citado.

estrategias adecuadas sobre el juego infantil” (IPA, 2010, p. 9), los pocos recursos son destinados a al desarrollo de instalaciones deportivas y recreativas para personas adolescentes y adultas, evidenciándose un desconocimiento de los adultos, encargados del desarrollo de políticas públicas, en relación a la importancia del jugar de los niños y niñas y de las calidades instrumentales que ello origina. “En las consultas se interpretó como una desatención general hacia la niñez en la formulación de políticas públicas” (Cesesma, 2013, p. 120).

Otras de las infracciones detectadas es el acceso masivo a juegos virtuales que sustituyen al jugar con otros desde un plano preponderantemente corporal. “Esto contribuye a una disminución del juego físico y el juego social, la pérdida de la cultura lúdica tradicional de los niños y niñas y de los tiempos de juego compartidos con sus padres y madres” (Cesesma, 2013, p. 122). Podemos dilucidar que se generan pérdidas en las oportunidades de juego entre niños y, de los niños con los adultos, donde la transmisión de juegos tradicionales, generalmente transmitidos de generación en generación se ven opacadas por el juego comercial y virtual.

Los productos comerciales de juegos y juguetes, así como los medios de comunicación frecuentemente refuerzan la diferenciación de género y los estereotipos, dirigiendo las niñas hacia la esfera doméstica, mientras que los juegos para los niños les ayudan a prepararse para tener éxito en una amplia gama de trabajos y otros escenarios en el mundo moderno (IPA, 2013, p. 99).

Como ya se describió anteriormente, las variables se interrelacionan constantemente, pero a nuestro entender la exclusión, discriminación, segregación y marginación están emparentadas por la pobreza y la lucha por sobrevivir. Las

demandas económicas para acceder a las necesidades básicas en contextos de desigualdad social llevan a que niños y niñas deban, y sean obligados, a ejercer acciones laborales constantes. A veces son trabajos en la calle y, en otros casos, dado que son los padres aquellos que salen a trabajar, generando que particularmente las niñas sean discriminadas en su derecho al jugar, ya que a tempranas edades deben asumir tareas domésticas y el cuidado de hermanos más pequeños. Este hecho viene siendo una constante realidad en contextos de pobreza extrema donde artículo 31 está totalmente opacado y omitido por la explotación de los niños y niñas, quienes asumen obligaciones de la vida adulta, no permitiendo el tiempo para jugar.

En aquellos niños y niñas que acceden a la educación, también se visualiza que las instituciones escolares no están exponiendo con claridad y pertinencia el derecho al juego, por un lado porque se espera una perspectiva productiva en la vida escolar, es decir, se parte del prejuicio que a la escuela no puede ir a jugarse, sino que se debe ir a aprender constructos culturales. Por consiguiente el juego no está siendo promovido en las escuelas, o como venimos diciendo en otros apartados de la tesis, el juego es un juego pedagógico y no visualizado como derecho. En este apartado IPA (2010, p. 11-12) identifica las siguientes infracciones:

- Ningún espacio para jugar, o espacio muy limitado, en escuelas y preescolares.
- Los espacios de juego que existen, son inadecuados o se encuentran en mal estado.
- Durante la jornada escolar no les dan tiempo para jugar, o el que les dan es muy poco (recreo).

- Restricciones y prohibiciones impuesta por personas adultas.

En este sentido la CDN (2013, p. 14) amplía que las instituciones educativas se centran en las exigencias de éxito académico, resaltando entre otros puntos que:

- El plan de estudios y el programa diario con frecuencia no reconocen la necesidad del juego, la recreación y el descanso, o no prevén tiempo para ello.
- Los métodos educativos oficiales o de enseñanza en las aulas no aprovechan las oportunidades de aprendizaje activo a través del juego.
- Las restricciones de los tipos de juego que pueden realizar los niños en la escuela inhiben la creatividad, la exploración y el desarrollo social.

Expresados los indicadores y obstáculos para el desarrollo del derecho al juego, la CDN expone

Los Estados partes deben promover la conciencia y la comprensión de la importancia central del juego para el desarrollo del niño entre los padres, las otras personas encargadas de cuidarlos, los funcionarios gubernamentales y todos los profesionales que trabajan con y para los niños (CDN, 2013, p. 8).

En esa misma dirección orienta a que las escuelas sean promotoras y aseguradoras del derecho al juego, desarrollando y sosteniendo proyectos educativos en tal sentido, posibilitando a los niños y niñas participar activamente en ambientes de aprendizajes donde prime lo lúdico.

Nos interesa profundizar en los factores relacionados con la educación formal que limitan u obstaculizan el desarrollo del derecho al jugar.

En México “es la misma política educativa la que no respeta este derecho, lo que se traduce en la falta de espacios y tiempos de juego en ámbito escolar” (Corona y Gülgönen, 2013, p. 107). Según Cesesma “(...) durante la jornada escolar no les dan tiempo a los niños y niñas para jugar (recreo), o el que se les da es muy poco; con restricciones y prohibiciones impuestas por personas adultas: No corran, no hagan ruido, etc.” (2013, p. 121).

En relación a las políticas educativas, Marín (2013) realiza un análisis de las características de los patios escolares y sus oportunidades educativas, partiendo sus estudios en que el patio escolar es casi el único espacio pensado para jugar que se ubica como un espacio educativo. Según la autora el recreo tiene un espacio diario de aproximadamente 30 minutos, “(...) por lo tanto el recreo se convierte en un tiempo de gran importancia en la formación de los niños dentro de la educación formal” (Marín, 2013, p. 89). Dentro de las conclusiones más relevantes de su estudio, la autora representa al patio escolar como un lugar de oportunidades para el desarrollo del juego, pero que se contrasta con las visiones de la escuela que no lo tienen incorporado como recurso pedagógico. Por otra parte Marín (2013, p. 92) destaca que los niños se adaptan a las características y posibilidades de los patios escolares y tratan de sacarle provecho para poder desarrollar juegos.

En relación a la provisión y cumplimiento del artículo 31, tomamos algunos aportes que realiza IPA (2013, p. 98) los cuales, a nuestro entender, tienen conexión con las instituciones educativas:

- Libertad de tensiones, exclusión social, prejuicios o discriminación.
- Un ambiente seguro, libre de violencia o daño, libre de basura, contaminación, tráfico y otros riesgos que impiden el movimiento libre y seguro.
- Acceso a diversos ambientes que les ofrezcan retos, así como contar con el apoyo de adultos cuando sea apropiado (2013, p. 98).

Nos interesan tres conceptos propuestos por el CDN (2013): esparcimiento, juego y actividades recreativas, siendo las mismas claves para un cambio de perspectiva.

El esparcimiento se refiere al tiempo que se puede dedicar al juego o la recreación. Implica la existencia de un tiempo libre o exento de toda obligación relacionada con la educación formal, el trabajo, las tareas domésticas, el desempeño de otras funciones de subsistencia o la realización de actividades dirigidas por otras personas. En otras palabras, requiere un tiempo en gran medida direccional, que el niño pueda utilizar como le parezca (CDN, 2013, p. 6).

IPA (2013, p. 97) lo define como el “tiempo totalmente libre, sin obligaciones, en el que el juego o la recreación puedan tener lugar”. Asimismo “por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donquiera y cuando quiera que se de la oportunidad” (CDN, 2013, p. 6). Por su parte, IPA (2013, p. 97) lo define como “actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado

por los propios niños y niñas que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas”.

En relación al concepto de actividades recreativas para el CDN “consiste en actividades o experiencias escogidas voluntariamente por el niño, ya sea por la satisfacción inmediata que le brindan o por el valor personal o social que espera recabar de ellas” (CDN, 2013, p. 6). A lo cual IPA (2013, p. 97) entiende que la recreación, es un “término de amplia significación para designar actividades que se hacen de manera voluntaria y para las experiencias llevadas a cabo por la niñez en la búsqueda de una satisfacción inmediata o de un valor personal o social”.

A la definición del juego precedentemente exhibida Fronczek (2009, p. 25) lo denomina también como juego libre donde “(...) el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando”. Una última consideración de la autora está vinculada al lugar que ocupa el juego en las escuelas preescolares, donde sí visualiza, en algunos casos, la enseñanza con “aprendizaje divertido”, pero que poseen un sentido, que no significa estar operando tiempos prudentes y prolongados de juego controlado por los propios niños.

La escuela es un lugar seguro en donde se pueden propiciar las cuatro características ya declaradas: accesibilidad, seguridad, flexibilidad e interacción con otros niños. Sin dudas que las instituciones educativas formales no deben constituirse como lo lugares excluyentes para jugar, pero sí pueden pensarse como espacios de derecho al juego y el jugar.

(...) El derecho a jugar está siendo violado de tantas maneras en tanto países para tantos millones de niños y niñas porque este derecho no está garantizado; y no está garantizado porque la población en general, o las personas en posiciones de autoridad quienes llevan el deber público como garantes de los derechos de la niñez bajo la Convención de la ONU, no lo entienden, comprenden o reconocen (IPA, 2010, p. 19).

En correspondencia a este último punto los adultos (docentes) tendrían que disponer de una alta capacitación profesional para saber cómo trabajar en el juego iniciado voluntariamente por los niños y niñas. A este respecto se debe “tener oportunidades de participar con otros niños en juegos, deportes y otras actividades recreativas apoyados, cuando sea necesario, por facilitadores o instructores calificados” (CDN, 2013, p. 12).

En párrafos anteriores se vieron reflejadas las cualidades del juego como objeto cultural, allí se explicitaron diferentes formas que el juego ocupa en la vida infantil, en particular, nos interesa el juego en el contexto escolar, pero el juego no es juego si no hay jugadores que lo inventen, es decir, que lo creen y lo jueguen. Retondar (2011) anticipaba que el juego es en sí mismo un medio que dinamiza el jugar, promoviendo la construcción de sensibilidades, claro que esas sensibilidades están marcadas con las relaciones intersubjetivas que se generan y los contextos culturales. En el jardín de infantes una característica es que los niños están siempre acompañados por los educadores, es decir, que el jugar en la educación inicial siempre es con adultos, claro que los educadores no desarrollan todo el tiempo intervenciones, pero sí su presencia está latente para los niños.

El valor del juego creativo y del aprendizaje exploratorio está ampliamente aceptado en la educación en la primera infancia. Sin embargo, realizar el derecho al descanso, al esparcimiento y al juego a menudo resulta difícil por la falta de oportunidades para que los niños se encuentren, jueguen e interactúen en entornos dedicados al niño, seguros, propicios, estimulantes y carentes de tensiones (Lester y Russell, 2011, p. 53).

El curioso, elegir, imaginar, etcétera, no son propiedades de cualquier modo de jugar, son condiciones que ya fueron expuestas por la CDN (2013), es decir, un juego controlado por los niños, al que Vendrell (2009) denomina como juego libre, siendo actualmente reconocido que durante los primeros seis años de vida ese jugar es el que debe predominar en la vida infantil. Según el autor la perspectiva del jugar de manera libre se relaciona con los modelos constructivistas en donde los saberes son construidos por los propios niños, teniendo en cuenta que los saberes se constituyen siempre en interacción con otras personas y con el medio. Vendrell (2009) establece que el juego libre tiene como características principales la exploración y experimentación que se ven ampliadas luego por la capacidad simbólica a partir de los tres años de edad. En este jugar libre los niños poseen una atención poco mantenida en un objeto, con poca interacción social (el jugar es en solitario o paralelo), eso provoca dificultad a los adultos para darles sentido a la actividad infantil que observan. Asimismo, cuando esa experimentación se extiende en el tiempo los niños comienzan a dominar los objetos y eso les permite la creación de situaciones de juego.

Així, doncs, en el joc d'exploració i d'experimentació els infants actúen com a científics: plantegen petites hipòtesis i, després d'aplicar-les, les comproven, les anu-len o les afirmen. Però, al voltant de l'any s'inicia una nova via per el joc, s'inicia la funció simbólica (Vendrell, 2009, p. 145).

Estas cualidades de exploración y experimentación generan, según el autor, mayor riqueza en el juego simbólico.

“Proporcionarles espacios y oportunidades para jugar es la mejor manera de atender a su *derecho* a jugar. Niños y niñas necesitan jugar para vivir con plenitud su infancia” (Linaza, 2013, p. 113), de lo cual la Educación Física no queda excluida.

Capítulo 3: Las situaciones lúdicas, una perspectiva crítica en torno al juego y el jugar en la Educación Física Infantil

En el presente capítulo se abordarán ciertas temáticas que a nuestro parecer brindan configuración a las situaciones de juego en el marco de las clases de Educación Física. Es así que se verán expuestos antecedentes bibliográficos vinculados a las categorías de: formas de juego, modos de jugar, guión de juego, reglas de los juegos, reglas del jugar, actos comunicativos e interacciones que se establecen en las instancias de juego.

A modo introductorio podemos decir que la temática entorno a los juegos, juegos deportivos o, juegos motores en los contextos educativos, han sido abordados y estudiados desde dos perspectivas: a) el juego como productividad y emparentado como actividad o tarea motriz, en donde las reglas no pertenecen a los jugadores, sino a la disposición y determinación de personas o instituciones externas a los jugadores; b) el juego desde la perspectiva de los jugadores la cual ubica en protagonista al jugador y no a la forma de juego, es decir, al jugador jugando y construyendo cultura de juego con posibilidad de elección no sólo a qué jugar sino también cómo jugarlo.

3.1. Juego y jugar desde la perspectiva de los jugadores

Las investigaciones de Navarro (1995) Garoz (2005), Garoz y Linaza (2006) trabajan la temática de la construcción de las reglamentaciones, centrando sus estudios en niños en edad de primaria y, en particular, sobre los juegos deportivos,

cuya estructura de reglas está determinada externamente por la cultura adulta. En esa línea también se aparece el estudio de Gil Quintana (2012, p. 74) quien expresa que “el docente tiende a encomendar las actividades con toda la reglamentación, por lo que tiende a evitar los efectos perversos inesperados provocados por los alumnos y a que éstos acepten la obligación legitimada y el compromiso colectivo”. Cabe destacar que el estudio se encarga de analizar la tareas motrices y el establecimiento del contrato lúdico, dichos conceptos serán expuestos en próximos apartados del capítulo, pero anticipándonos diremos que nos distanciamos de ambos, ya que las tareas motrices nada tienen que ver con el juego y jugar y, por otra parte, el contrato lúdico es una categoría cerrada y anticipatoria de las reglas “acuerdo previo a la realización de la tarea” (Gil Quintana, 2012, p. 75), que se diferencia de un modo de construcción de guiones de juego cuya autoría pertenece a los jugadores involucrados.

Navarro (1995) es uno de los primeros investigadores que realizan una tesis sobre los juegos motores de reglas en los contextos propios de la Educación Física. En particular realiza un estudio sobre las conductas que aparecen en un juego de persecución (“el laberinto”) por parte de niños y niñas de entre 8 y 10 años (384 niños) de ocho colegios del archipiélago canario (España). La investigación se ubica en entrelazar dos perspectivas, por un lado la psicología evolutiva, con tradición en la investigación sobre las reglas en el juego infantil y, por otro lado, la praxiología motriz, ciencia que actualmente se ha consolidado por su propio peso epistemológico.

El estudio realizado posee algunos aspectos trascendentales, por un lado, el contexto, es decir, poder analizar y describir las conductas infantiles durante el

juego motor de reglas en instituciones educativas, eso implica aportes pedagógicos concretos devenidos de las conclusiones de la investigación.

En otros casos, se logran ciertas conceptualizaciones teóricas que a continuación iremos detallando. Uno de ellos es traer a discusión la conceptualización del término de juego motor entendido como “(...) una organización lúdica que se caracteriza por el empleo significativo de la motricidad, de manera que ésta sea el fundamento principal sobre el que se desarrolla el juego” (Navarro, 1995, p. 105), de allí describe la existencia de dos tipos de juegos motores: a) juegos sin significación motriz; b) juegos con significación motriz. Luego el autor expresa la categoría de juego motor de reglas, allí “la regla introduce una forma de juego organizado a partir de la interrelación entre las personas que, a su vez, describen una lógica de comportamientos, que es la del propio juego como sistema” (Navarro, 1995, p. 122). La aparición de la regla le otorga un sentido social y cultural al juego, las reglas no son sólo de cada juego sino que son un aspecto de la vida en sociedad.

“(...) el concepto de regla se circunscribe al acuerdo entre los participantes en una situación, supuestamente por interés común, a cómo se ha de realizar algo, y a la coacción para obligar a dichos participantes. Por lo tanto, la regla es principio común y sistema de cobertura de la coacción social (Navarro, 1995, p. 141).

Lo explicitado dirige la mirada hacia los juegos de reglas, su característica central es que son “(...) un convenio de regulación preestablecido, lo cual implicará, a su

vez, todo un complejo sistema de intereses e interacciones (...)” (Navarro, 1995, p. 142).

Según el autor aparecen dos tipos de reglas, las cuantitativas y las cualitativas. Las primeras están en estricta relación con el conjunto de elementos estructurales que definen la lógica interna del juego, las segundas se ubican en referencia a las conductas de los participantes permitiendo fijar criterios ante las situaciones que se suscitan en un juego.

La configuración de las reglas del juego permite categorizar las conductas que allí aparecerán, Navarro (1995) distingue dos tipos de conductas que suceden en el juego: a) conductas exclusivas del juego (CEJ), las cuales en el caso estudiados que es un juego sociomotor, conlleva roles y subroles; b) conductas no exclusivas del juego (CNEJ), siendo estas conductas que no son parte del sistema de reglas y que pueden desarrollarse en otros ámbitos de la vida.

En tanto las CEJ, se establecen tres roles y subroles propios del juego de persecución. Los roles sociomotores son perseguidor, esquivador y prisionero, los cuales desarrollan los siguientes subroles:

- Perseguidor: a) persigue a un oponente; b) toca a un oponente; c) hace de prisionero.
- Esquivador: a) escapa de un capturador; b) esquiva a un prisionero.
- Prisionero: a) en atención inmediata; b) intenta tocar a un oponente; c) captura a un jugador libre; d) protege a un compañero; e) en espera lejana.

Respecto a la CNEJ, se establecen las siguientes conductas: estética, benevolencia, tregua y evasión, las cuales expresan los siguientes indicadores (Navarro, 1995, p. 255):

- Estética: conductas con movimientos significativos que no pertenecen a técnicas ni a estrategias del juego.
- Benevolencia: a) perdona a un oponente; b) ayuda entre iguales; c) cooperación entre oponentes.
- Tregua: conductas de conservadurismo, sin pasividad nociva.
- Evasión: a) sobrepasa los límites del espacio de juego; b) se levanta y adquiere roles de “capturador” o “esquivador” sin liberarse; c) no reconoce haber sido tocado por un oponente.

Navarro (1995) investiga el juego motor y, en particular, el juego motor de reglas en contextos educativos, desde el cual identifica particulares conductas de manifestación de los participantes, asumiéndose bajo un entorno de reglas que le dan orientación y direccionalidad al juego, implicando la aparición de conductas propias del juegos y otros tipos de conductas que pueden darse en los juegos, pero también, en otros contextos y situaciones de la vida cotidiana. Aparece así, un interjuego entre lo propio del juego y lo propio de los jugadores, siendo este último aspecto el que se resaltaré en los próximos estudios que describiremos.

Garoz (2005) visualiza al juego como un antecesor cultural del deporte, considera que los juegos van evolucionando hasta que las federaciones deportivas establecen los sistemas reglamentarios y de competición para cada modalidad deportiva. El juego es un instrumento de transmisión de cultura donde los niños

ejercen procesos de socialización y, en concreto, respecto a la relación entre las reglas y el juego, expresa que este último es un medio por el cual el niño "(...) se instruye en las reglas y convenciones sociales" (Garoz, 2005, p. 245).

El autor plantea la existencia de dos tipos de reglas, unas que son reglas transmitidas desde las generaciones anteriores, lo cual supone una acción de personas adultas por sobre los niños y, además

(...) existirían las reglas espontáneas, que son de naturaleza contractual y momentánea, que provienen de la socialización, bien sea de los juegos de ejercicio simple o de los juegos simbólicos y de unas relaciones que a menudo se limitan a ser entre iguales y contemporáneos (Garoz, 2005, p. 247).

Parafraseando a Garoz (2005) expresamos que las reglas se inician como elementales y que a partir de la experticia que los jugadores van tomando del juego les permite ir incorporando e inventando nuevas reglas más complejas, aspecto que los iría llevando a una conciencia cada vez más democrática de las reglas.

Respecto a la vinculación del juego, las reglas y los adultos, recordando que los estudios de Garoz (2005) poseen como objeto de estudio los juegos deportivos, observa que los adultos poseen un rol muy fuerte en la transmisión de las reglas ya que estos offician desde roles con cierta autoridad (árbitro, entrenadores, padre, profesor, dinamizadores, etc.). Es decir son reguladores y transmisores de las reglas, las cuales se estipulan como modelos externos a seguir. El autor comprende que los juegos se desarrollan en contextos sociales y culturales que le otorgan rasgos identitarios formando sentido y significado a las reglas de cada juego.

“Mediante el conjunto de reglas se establecen los objetivos a alcanzar, las acciones que se permiten hacer para lograrlos y las acciones o infracciones cuando se hace algo no permitido” (Garoz, 2005, p. 264).

Manteniendo la atención en los juegos deportivos y desde una posición que contempla a los deportes como una continuidad de los juegos en el marco de las sociedades occidentales, Garoz y Linaza (2006) toman en este caso el juego del Palín Mapuche y el deporte Hockey Hierba, donde analizan la tensión de la heteronomía y autonomía que existe en los juegos deportivos nombrados anteriormente.

Intentado hacer una aproximación al aprendizaje del conocimiento social a través de los juegos de reglas, los autores atienden a los marcos contextuales y culturales y, por otra parte, se interesan en observar las diferencias evolutivas en la comprensión de las reglas del juego.

Respecto al conocimiento teórico de las reglas, sus estudios arrojan que:

Al mismo tiempo que practican los diversos juegos y deporte, los jugadores van construyendo un conocimiento más implícito sobre las características de esas reglas que aprenden y aplican, sobre su origen, sobre los mecanismos que las legitiman, sobre la posibilidad de modificarlas e interpretarlas, etc. (Garoz y Linaza, 2006, p. 41).

Respecto a la categoría de posibilidad de modificación de las reglas, se desprende del estudio que la comunidad mapuche reconoce la posibilidad de cambio, pero entiende que la alteración de algunas de las reglas implica transformaciones de la cultural originaria, por tanto no es considerado como algo

posible, dado que el juego es una manera de mantener viva la propia cultura. Resaltamos este aspecto para poner en consideración la contextualización de los juegos como objetos de la cultura y su significación para quienes lo juegan.

Justamente Garoz y Linaza (2006, p. 47) destacan "(...) al igual que se produce una evolución en los niños en cuanto al conocimiento más práctico y teórico de sus reglas, también existe una evolución en cuanto al conocimiento del significado de las reglas y las acciones del juego". En tanto los niños entrevistados, comprendidos en las edades de entre 8 a 14 años (la muestra fue de 36 niños, siendo 24 de la población mapuche que juegan Palín y 12 niños de la ciudad de Madrid que juegan Hockey Hierba), también se tuvo en cuenta la opinión de adultos expertos en ambos juegos deportivos (3 expertos en Palín y 5 en Hockey), los autores remarcan que en ambas poblaciones no existen diferencias en los niveles de conocimiento de las reglas, aunque sí, algunos niveles pueden sufrir alguna variación dadas las características de los contextos culturales y sociales, los cuales otorgan sentidos y significados.

En otra pesquisa García y Rodríguez (2007) también desenvuelven investigación en la temática de las dimensiones de los juegos motores de reglas, según los autores, los juegos disponen de tres dimensiones que los componen e integran; a) la dimensión estructural; b) la dimensión cultural; c) la dimensión personal.

La primer dimensión estaría comprendida por los acuerdos y normas que "permiten que un grupo de personas puedan desarrollar sus acciones dentro de un marco de intenciones definido y compartido" (García y Rodríguez, 2007, p. 86). Desde una visión didáctica instrumental los autores defienden que en la enseñanza de los juegos motores reglados se les permita a que los participantes puedan manipular las reglas gestando pactos entre los jugadores. En sus estudios logran

identificar, que cuando los niños comienzan a reelaborar y discutir las reglas de los juegos motores se da la aparición de una “regla primaria” consolidando las intenciones mínimas de acuerdo sobre las que se estructuran las normas del juego (García y Rodríguez, 2007). Dicha idea se alinea en tanto la idea vigostkiana de la existencia de regulaciones imaginarias las cuales, posiblemente, sean expresadas en la situación de juego por alguno de los participantes, Linaza y Maldonado (1987) y Castorina (1995) las denominan reglas de primer orden. Volviendo a las acciones pedagógicas y didácticas los profesores van expresando las distintas variables, algunas devenidas de la perspectiva praxiológica (interacciones, agrupamientos, espacios, materiales, tanteo) que componen a la lógica interna de los juegos motores con la intencionalidad educativa que los niños puedan reelaborar las normas que crean convenientes para un desarrollo del juego más favorable a sus intereses y necesidades.

Haciendo foco en la dimensión cultural García y Rodríguez (2007) comprenden al juego como un fenómeno de la cultura que los seres humanos fueron configurando a lo largo de su historia y que, en particular, su presencia en la Educación Física permite aprender a usar ciertos materiales y conocer diversos ambientes donde los juegos se desarrollan. Los autores le otorgan importancia a los contextos y cómo ellos le dan sentido y razón de ser a los juegos, es decir, un mismo juego expresado en otro contexto, en otro ambiente, en otras latitudes podría no entenderse ni respetarse.

El contexto escolar otorga ciertos sentidos al jugar, se establecen ciertas condiciones para el despliegue del juego y el jugar, ya que la escuela como institución educativa y formadora configura ciertas representaciones sobre el papel del juego dentro de ella. El juego no es igual dentro o fuera de la escuela, aunque

sea el mismo juego no se jugará de la misma manera, "(...) las reglas del juego dejan de tener una naturaleza privativa, exclusiva y propia, al situarse éste en el espacio escolar, operan sobre él reglas convencionales (normas) propias del marco institucional" (Nella, 2011b, p. 21).

Justamente la contextualización, la regionalización donde los juegos se desencadenan, permiten también el despliegue de simbologías particulares. Por último, García y Rodríguez (2007) describen que los juegos motores permiten aprendizajes respecto a los usos del cuerpo más apropiados y su vivencia dentro de un fenómeno distinto a otras experiencias corporales. "Podríamos considerar al juego como un agente de enculturación, y en ese sentido cabe señalar que a través de él se van normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales, aprendiendo actitudes y valores propios de cada contexto" (García y Rodríguez, 2007, p. 90).

Interesante es la última dimensión que García y Rodríguez (2007) mencionan como la dimensión personal, allí el foco de atención no se queda en las estructuras ni en qué se aprende, sino en qué le sucede a las personas mientras juegan. Este es un viraje al momento de investigar el juego, ya que, sin dejar de lado las otras dos dimensiones anteriormente explicitadas, esas mismas no pueden estudiarse sin las peculiaridades que cada niño o niña manifiesta, sean deseos, motivaciones, inseguridades, niveles de competencia, relaciones grupales, estilos cognitivos. "Podríamos afirmar que en cada situación de juego existen tantos juegos como jugadores (...)" (García y Rodríguez, 2007, p. 96).

Un aporte valioso de sus estudios está en la mirada de eficacia que toman los autores, ya que no identifican el saber jugar limitado a la resolución de las problemáticas sobre la lógica interna del juego, sino que aparecen otras lógicas entendidas como la afectivo-emocional que también son aprendidas durante los

juegos motores y, que pueden estar condicionando otras conductas de los niños y niñas. “En nuestro caso, intentamos dotarnos de una “lentes” que nos ayuden a ver personas en el juego, con sus diferencias, necesidades, niveles de habilidad, emociones y relaciones, con el fin de poder ajustar mejor nuestras intervenciones en cada caso” (García y Rodríguez, 2007, p. 99).

Como cierre de sus estudios los autores trabajan el lugar de los docentes en la enseñanza mencionado dos modelos de docentes, aquel docente expuesto como profesor-animador quien se encarga de disponer una secuencia de juegos en donde el lugar de los niños es la de consumirlos y reproducirlos, anulando la toma de decisiones y generando obediencia. También exponen la existencia de profesores que se basan en la abstención pedagógica sin provocar reflexiones y aprendizajes significativos, es decir, que dejan todo librado a una perspectiva recreacionista a partir de los saberes y configuraciones que los niños poseen sin generar intervenciones que favorezcan potencialidades.

La dimensión personal expresada por García y Rodríguez (2007) se alinea con los estudios de Pavía (2009a, 2009b, 2010, 2011), Rivero (2010, 2011a), Díaz (2010), Nella (2011b), Varea (2012), Devita (2014) quienes se interesan a investigar sobre el juego desde las perspectivas de quiénes están jugando. En próximos apartado del presente capítulo iremos describiendo sus aportes y alcances respecto a este objeto de estudio.

Piaget (1932) es quien desarrolla los primeros estudios sobre la construcción de las reglas de los juegos, su orientación estructuralista estaba dirigida a conocer los estadios de la construcción moral, en tanto la autonomía moral. Para el autor dicha autonomía no le viene dada al sujeto sino que debe construirse a través de la interacción social con las personas.

La mayor relevancia de sus estudios en concordancia con la presente tesis radica en la determinación de dos fases del desarrollo moral infantil:

1. La fase de heteronomía moral, en la que las normas le vienen impuestas desde afuera al sujeto. En esta etapa, las normas morales son fuerzas reguladoras en sí mismas, independientes del niño, el cual las cumple por la fuerza de la autoridad que representan. Acatarlas y cumplirlas lleva consigo recompensas; incumplirlas, castigos.
2. La fase de autonomía moral, en la que el niño, después del proceso de interiorización de las reglas, comienza a actuar basándose en criterios propios y no en imposiciones exteriores. Se refiere a la capacidad de realizar juicios morales y de tomar decisiones uno mismo, independientemente del sistema de recompensas, teniendo en cuenta los puntos de vista de las otras personas implicadas.

El diseño de investigación utilizado por Piaget (1932) fue analizar el juego de las canicas en los niños en distintos espacios públicos, porque según su visión dicho juego “comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir todo un código y toda una jurisprudencia” (Piaget, 1932, p. 9).

Piaget (1932) propone dos grupos de fenómenos que ayudan a comprender las fases por las que pasan simultáneamente los niños y niñas en el aprendizaje de las reglas. Por un lado propone el grupo denominado “la práctica de las reglas, es decir, la manera como los niños de distintas edades aplican efectivamente las reglas” (Piaget, 1932, p. 10). El segundo grupo es el de “la conciencia de las reglas, es decir, la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter

obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego” (Piaget, 1932, p. 10).

La práctica de las reglas se subdivide en los siguientes estadios (Piaget, 1932):

1º Estadio: Simples regularidades individuales (Puramente motor o individual).

Aparición de la regla motriz.

2º Estadio: Imitación de los mayores con egocentrismo. Aparición de la regla coercitiva.

3º Estadio: Cooperación. Aparición de la regla racional.

4º Estadio: Interés por la regla en sí misma. (Codificación)

La conciencia de la regla, contempla los siguientes estadios:

1º Estadio: Puramente individual.

2º Estadio: Imitación o intercambio verbal.

3º Estadio: Autonomía.

Linaza y Maldonado (1987, p. 29) expresan que “el final del preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de juego: el de reglas”, según los autores en este tipo de juegos se aprende que pueden hacerse ciertas cosas y evitar otras acciones. También destacan una serie de etapas cognitivas de la apropiación y conciencia de las reglas, su estudio se centró en ver dicho fenómeno en el fútbol. A partir de ello desprenden las siguientes etapas que se van sucediendo para la toma de conciencia de las reglas en la práctica de un juego:

Conocimiento práctico de las reglas del juego:

Nivel 0: el juego motor (descubriendo las propiedades del balón: chutar y correr).

Nivel 1: acciones paralelas (jugando al lado de otros).

Nivel IIa y IIb: el desarrollo de la coordinación en el juego.

Nivel IIa: principio de la cooperación.

Nivel IIb: cooperación creciente.

Nivel III: la plena cooperación en el juego

Niveles IVa y IVb: la codificación en el juego.

Nivel IVa: el desarrollo de la codificación.

Nivel IVb: La codificación total del juego.

Los preescolares se inician en los juegos con las reglas más elementales y, solo a medida que se hagan expertos, incorporan e inventan nuevas reglas, ese conocimiento mínimo y la comprensión de su carácter obligatorio les permite incorporarse al juego con otros (...) (Linaza y Maldonado, 1987, p. 29).

Los autores advierten la importancia de que los juegos de reglas mantengan la espontaneidad de los juegos motores y sociales de la primera infancia, de manera de que se puedan elaborar procesos de organización de las reglas de juego.

Lo expuesto por Piaget (1932) y retomado por Linaza y Maldonado (1987) sugieren procesos evolutivos que propician ciertas estructuraciones cognitivas en tanto la práctica y conciencia de las reglas en los juegos y, cómo, éstos últimos, son propicios para el desarrollo infantil. Un aspecto que se resalta de sus obras son las

categorías de heteronomía y autonomía, la primera se constituye desde los contextos y autoridades provenientes del mundo adulto hacia la niñez y la segunda busca desde la adultez disponer la posibilidad de lograr autonomía en la conciencia y práctica de las reglas por parte de los niños. Existe ahí una permanente tirantez al momento de la enseñanza de los juegos y el jugar.

Sin embargo, la distinción entre la heteronomía y la autonomía resulta clara en sus manifestaciones extremas de relaciones de poder, asimétricas o simétricas, pero en la realidad cotidiana sus interacciones resultan más complejas. La organización de las sociedades humanas muestra una permanente tensión entre imposiciones de intereses minoritarios y reivindicaciones de la igualdad entre todos los seres humanos. Pero si observamos los juegos infantiles, estos constituyen un ejemplo paradigmático de regulaciones de relaciones entre iguales (Garoz y Linaza, 2006, p. 34).

A partir de lo expuesto, las instancias de juego en contextos particulares como el educativo establecen de por sí ciertas relaciones asimétricas entre docentes y niños, que tal vez puedan verse modificadas según las acciones de los primeros a partir de generar relaciones más igualitarias y dialógicas, parafraseando a Freire (2003) donde se dialogue más con los educandos y no hablarles a los educandos, es decir, se los oiga, se los escuche y reconozca.

La perspectiva de Calmels (2004) que describiremos a continuación también planteada desde una posición estructuralista, tiene una intención manifiesta de poder comprender que el juego puede no ser únicamente contemplado teóricamente

desde el juego del niño o niña, sino que aparece una etapa en la primera infancia que el juego es del adulto con el niño. Denomina a este tipo de juegos como juegos de crianza, los cuales “(...) se transmiten generacionalmente y fueron creados a partir de un encuentro, de una necesidad” (Calmels, 2004, p. 13).

Calmels (2004) explica que a partir de las observaciones realizadas durante su labor en el Servicio de Psicopatología Infanto-Juvenil en el Hospital Escuela General San Martín, ha concluido que en la relación niño adulto a cargo de la crianza aparecen los denominados juegos de crianza, subdivididos didácticamente en juegos de sostén, ocultamiento y de persecución, a los que luego se le siguen los juegos con pelota.

Sin dudas que esta visión tiene sus raíces en los trabajos de Piaget (1932) y, nos abre una puerta a seguir comprendiendo y fundamentando nuestra posición ideológica acerca de que los juegos que niños y niñas van experimentando son siempre sociales, son culturales, en donde la comunicación verbal y no verbal son fundamentales.

Por su parte, Pavía (2006) ha propuesto y desarrollado un cambio de perspectiva en relación al juego, se ha dedicado a analizarlo siempre desde la perspectiva de quienes juegan (los jugadores), buscando comprender no tanto el para qué juega sino el cómo juega.

En sus análisis sobre las características en cómo el juego y el jugar se presentan en las clases de Educación Física, el autor se detiene en el análisis de la expresión “¡Vamos a jugar!” (Pavía, 2008b, p. 34), que expresan en algunas ocasiones los docentes. Para Pavía “Vamos a jugar” en boca de los docentes toma tres posibles sentidos: a) paradójico; b) ambiguo; c) transparente.

- Enunciado paradójico: porque se expresa como invitación de jugar a un juego socialmente conocido, pero sabiéndose que se jugará en serio, de verdad, es decir, un juego donde no puede jugarse. Se convida a jugar un juego en la que no se lo puede tomar como un juego, ya que no puede jugarse de modo lúdico.
- Enunciado ambiguo: invitación a participar de una actividad que no es reconocida como juego, ya que justamente es una actividad o tarea motriz, que es presentado junto a la expresión “¡Vamos a jugar!” como cebo, como engaño motivador.
- Enunciado transparente: “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, 2008b, p. 35), pudiéndose jugar de un modo lúdico.

Pavía (2008b) especula que la expresión verbal “¡Vamos a jugar!” se encuentra más vinculada con el concepto de forma de juego (enunciado paradójico o ambiguo) orientado a un modo de jugar no lúdico y que, en general, no priman las invitaciones transparentes que acompañen el derecho al juego, es decir, una real invitación a un desplazamiento de clases de Educación Física donde dejen de privilegiarse las formas de juego y se permita jugar de un modo lúdico, buscando la creación e invención de instancias de juego con características lúdicas.

Lo ambiguo y paradójico encuentra relación con la categoría de falso juego propuesta por Calmels (2004) quien explica que los adultos en su relación de juego con los niños en ocasiones generan violencia e incomodidad, eso expuesto por la

instrucción, la competición y el simulacro, tres formas con las que puede identificarse el falso juego. La primera dimensión hace mención que "(...) a partir de una propuesta explícita de jugar el adulto se propone instruir al niño acerca de alguna cuestión o de una acción específica, por ejemplo, el aprendizaje de una técnica" (Calmels, 2004, p. 121), el adulto se interesa por corregir, por explicitar cómo deben realizarse determinadas acciones. La competición y simulacro tienen como punto en común el valor agregado del triunfo, de ganar, es así como el niño es tomado como un débil adversario a quien se le exhiben todas las habilidades y capacidades que el adulto posee marcando las diferencias, para que el niño lo vea e interprete. En otros casos los adultos simulan querer ganar exagerando y fingiendo debilidades, es decir, el adulto se deja ganar pero de forma tan evidente generando bronca e indignación en el niño, "(...) quien sabe que su triunfo es falso" (Calmels, 2004, p.122).

La idea paviana es contemplar al jugar, ligada a la expresión "estoy jugando" (Pavía, 2006), allí donde la Educación Física puede volver a pensarse y reflexionar sobre sus acciones didácticas y, en sobre manera, revisar los modos de intervención docente durante el jugar espontáneo. Una primera modificación pertinente, según Pavía, es no pronunciar en todo momento "vamos a jugar", ya que esa debería ser una invitación muy seria y que realmente permita jugar y, no hacer tareas o juegos con evidente sentido pedagogizante, generalmente elegidos y planificados por los docentes.

Linaza (2013) expresa que el juego es interesante de ser investigado en sí mismo, y no porque posee aplicaciones y contribuciones a otros aspectos del desarrollo. Centrándonos en investigaciones que estudian al juego desde y para la

Educación Física nos encontramos con Rivero (2010, p. 71) autora que plantea que en Educación Física:

Se enseña a subordinar el modo de jugar a la forma de los juegos propuestos por el profesor. Se enseña a moverse dentro del marco de lo permitido por las reglas de juego, a poner el cuerpo al servicio del juego.

Dicha afirmación debe ser contextualizada en el marco del estudio desarrollado por la autora, quien investigó acerca de la concepción y sentido del juego explicitado por profesores de formación inicial en Educación Física, tanto en sus programaciones como discurso.

Dentro de las conclusiones más relevantes la autora se expone que

(...) 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 (Rivero, 2010, p. 74).

Siguiendo a Rivero (2011d) se entiende a lo lúdico como sinónimo de juego y no del jugar. De esta manera lo lúdico refiere al modo de jugar y al modo de gestar la forma de juego, es decir, haremos hincapié en “aquellas situaciones en que el modo lúdico es más importante que la forma” (Rivero, 2011d, p. 3), pero sin dejar de ver los procesos por los cuales se gesta la forma de juego.

Parafraseando a Rivero (2010), no aprender a moverse en el juego a partir de las propuestas externas de los profesores, sino aprender a jugar con autonomía de un modo propiamente elegido, donde las reglas son elaboradas, pensadas y deliberadas por los propios participantes de la situación de juego. “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” (Rivero, 2010, p. 74).

Al existir dicha tensión es pertinente indagar y estudiar en profundidad las prácticas pedagógicas en relación al juego que se desarrollan durante las clases de Educación Física infantil. Allí se juega de una manera distinta a otros contextos culturales, allí el juego pareciera que debe tener productividad, debe servir para algo, esa productividad aleja la mirada del jugar, es decir, del modo de jugar, y del modo en que los jugadores organizan sus formas de juego.

Cuando el profesor de Educación Física propone juegos populares para divertirse, es decir, cuando la propuesta didáctica coincide con una estructura de actividad cuya dinámica tanto alumnos como docentes reconocen que es un juego genuino porque solo tiene sentido si algún sujeto juega, puede ocurrir que los alumnos *puedan jugar si quieren* o que no siempre ni todos *puedan jugar* (Rivero, 2009a, p. 2).

Esto es comparable con lo que Pavía (2008b) expresa como propuesta “transparente”, siendo ésta una invitación en la que se reconoce que se participará con plena confianza y permiso que allí se podrá jugar, donde puede jugarse si se lo desea.

La visión paviana a la cual nos adherimos, nos brinda un marco referencial sobre dos categorías que en las próximas líneas profundizaremos: modos de jugar y formas del juego.

3.2. Los modos de jugar y formas del juego

Los modos de jugar y las formas de juego se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles y no pueden verse separadamente. Haremos una descripción de cada categoría de análisis propuestas por Pavía, sabiendo que ambas poseen una interrelación dialéctica.

En éstas primeras líneas abordaremos los modos de jugar que poseen los jugadores cuando participan de situaciones de juego.

Ya Huizinga (2012, p. 44) expresaba que “el jugador puede entregarse, con todo su ser, al juego (...)” y, entendemos que existen dos modos en cómo los jugadores se exponen en las situaciones de juego: modo lúdico y modo no lúdico.

Pavía (2006) expone que todo jugar contiene un modo de jugar “(...) llamamos modo a la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta. Claro que no es una aventura cualquiera, sino una libremente elegida que expresa una perspectiva personal” (Pavía, 2006, p. 42). “Partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego adopta un <<modo>> aprendido de involucrarse, y que ese <<modo>> puede ser lúdico o no lúdico” (Pavía, 2011, p. 93). Díaz (2010, p. 70) supone al modo “como una categoría comunicativa que expresa una manera participar de un juego. Pero no una manera cualquiera sino aquella pasible de

expresar la intencionalidad (lúdica o no lúdica) de estar en el juego por parte de los jugadores”.

Todo aquello que los chicos y chicas expresan verbal y corporalmente refleja el modo de jugar. “Frente a cada juego, jugadores y/o jugadoras adoptan modos particulares y diferentes de involucrarse; por nuestras observaciones interpretamos que ese ‘modo’ a veces es claramente lúdico y otras no” (Pavía, 2013, p. 188). Los jugadores demuestran, exponen, expresan y comunican su modo de jugar aprendido culturalmente en diferentes lugares y con diferentes personas que van configurando ese modo personal de ponerse en juego, claro que como es aprendible, los modos de jugar pueden modificarse por influencia cultural de diferentes agentes.

(...) la idea del modo de jugar representa una categoría con mayor grado de subjetividad. Es que el modo del juego es difícilmente observable por una persona ajena al juego. El modo en el que se va a jugar lo decide el jugador en el momento mismo de jugar” (Devita, 2014, p. 137).

Ese modo de jugar identitario está configurado por la historicidad de cada persona como jugador, el cual se va edificando por las experiencias de jugar en diversos contextos sociales y culturales determinados, entre ellos la Educación Física. Parfraseando a Pavía (2011), el modo es la manera aprendida o elegida de involucrarse en en juego y expresa las intencionalidades lúdicas o no lúdicas de un jugador frente a una instancia reconocida como juego.

Decimos, entonces, que el modo es la manera particular y personal que toda persona tiene de involucrarse en una situación de juego, donde por el desarrollo de las acciones que manifiesta y expresa de forma corporal y verbal se podrá identificar, sí, las mismas poseen intencionalidades lúdicas o no lúdicas de jugar. “El juego es una actitud ante la realidad, un modo de actuar, que define el propio jugador y no puede ser impuesto desde afuera” (Linaza, 2013, p. 111-112).

En tanto los modos de jugar aparece “(...) un “modo” dominante de jugar (piénsese, por ejemplo, en el dominio del “juego motor competitivo”) sobre otras ‘formas’ de juego y en un modo no-lúdico de jugarlo” (Pavía, 2008b, p. 37).

El empeño por ser el primero se manifiesta en tantas formas como posibilidades ofrece la sociedad. (...) Se compite en valor o en resistencia, en habilidad artística o en conocimiento, en fanfarronería o en argucia. (...) La competición puede adoptar la forma de una sentencia divina, de una apuesta, de un proceso judicial, de un voto o de un enigma (Huizinga, 2012, p. 167).

Podríamos decir que se conocen con amplitud las causas por las cuales se compite, pero no quedan tan claros los motivos lúdicos por los cuales se juega. Tal vez porque pareciera que cuando se juega lúdicamente no interesan tanto las consecuencias sino lo que va aconteciendo en el proceso de jugar, retomando alguna idea paviana, diríamos que cuando se está jugando lúdicamente se sabe (o se reconoce) que se está a salvo de consecuencias, sean exclusiones, discriminaciones o dominaciones.

A continuación expondremos las características de lo que supone para diversos autores ambos modos de jugar, comenzaremos por el modo lúdico, entendiéndola como una categoría conceptual en construcción a la cual intentaremos aportar indicios para su mejor comprensión como variable investigativa, claro que entramos en un terreno pantanoso, ya que hasta el propio Huizinga (2012, p. 23) hace mención que “lo lúdico se resiste a todo análisis”, pero aquí nos abocaremos a dar ciertas dimensiones operacionales para distinguir cuándo un jugador expresa sus intencionalidades lúdicas, sabiendo que lo lúdico no es del juego, sino que es de cada jugador, no como propiedad sino como característica de sus acciones como tal (Rivero, 2011b).

Volviendo sobre ciertos postulados de Huizinga (2012) pareciera que lo lúdico, lo primitivamente lúdico, fue perdiéndose y que, justamente ese sentido más arcaico es un motor creativo de cultura que la Educación Física podría permitir sus despliegues, como uno de los elementos que le dan constitución a una perspectiva autónoma de la Educación Física (Bracht, 1996).

(...) el elemento lúdico de la cultura, a partir del siglo XVIII, en el que lo veíamos todavía en toda su flor, va perdiendo importancia en todos aquellos terrenos que le eran propios. La cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso (Huizinga, 2012, p. 312).

Falso o paradójico, ya que se puede estar jugando, pero bajo mantos que encubren sentidos ideológicos y políticos donde lo lúdico queda escondido bajo la pedagogización de estar aprendiendo contenidos dócilmente y siendo gobernado

por el propio juego, lo que diríamos un juego funcionalista, el juego como recurso didáctico.

Pavía (2006) expresa que unos de los aspectos limitantes para la expresión del modo lúdico es el valor agregado del agonismo, “sabemos que abundan los ejemplos de juegos planteados con una encantadora ‘cuota de competencia’, como modelo hegemónico en la búsqueda de emoción” (Pavía, 2006, p. 47). El autor sostiene que la permanente competencia con el otro poco ayuda a permitir jugar de un modo lúdico. Es decir, el modo lúdico se expresa y se sostiene cuando aparece el sesgo autotélico y la emoción por el jugar por jugar sin un fin utilitario a valores hegemónicos.

Durante el transcurso de un juego, se visualiza la participación de los jugadores y, aunque pareciera que todos juegan, es muy oportuno expresar que no siempre lo hacen de un modo lúdico de jugar, ya que las formas de juego expresan posibles amenazas, exclusiones, agresiones y/o discriminaciones, lo cual no generaría esa “tranquilizadora sensación de permiso y confianza sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores” (Pavía, 2006, p. 44). Asimismo, a palabras de Pavía, (2006) el modo lúdico tampoco es permanente, tiene interrupciones, es intermitente en su aparición, no es continuo, por tanto aprehensible.

A continuación expondremos las características que permitirían distinguir, a expensas de Pavía (2006, 2009b, 2011, 2013), el modo lúdico de jugar. Como veremos es una categoría conceptual que el propio autor fue macerando y modificando a medida que sus investigaciones avanzaban. Entre ellas encontramos una propuesta donde plantea que:

(...) el *modo lúdico* de jugar no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera que requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas (Pavía, 2009b, p. 18).

El mismo autor determina, en otras obras, rasgos o indicios de un modo lúdico de jugar, los cuales pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

Tabla 3

Indicios sobre el jugar de modo lúdico

Pavía (2006)	Pavía (2009b, 2011)
<p>Fantasía – Ficticio.</p> <p>Sesgo autotélico.</p> <p>Libremente elegido.</p> <p>Reto voluntario (participar de un juego en clave de juego)</p> <p>“Se juega por el interés o ilusión de experimentar emociones” (p.50)</p> <p>“Buscando emoción en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotélico” (p.52).</p> <p>Aparición de la expresión verbal “estoy jugando”.</p> <p>Permiso.</p> <p>Confianza.</p>	<p>Acciones motrices (tenor de las acciones).</p> <p>Jugar en clave de juego, no en serio.</p> <p>Expresión de puntos de vista de los jugadores.</p> <p>“Estoy jugando”.</p> <p>Micro – acuerdos constantes (reiteradas negociaciones, incluso sobre las reglas).</p> <p>Expresiones verbales y no verbales.</p> <p>Empatía.</p> <p>Complicidad.</p> <p>Permiso (para explorar, descubrirse, experimentar).</p> <p>Confianza de que “nada malo puede suceder (o algo bueno seguramente va a suceder) Sabiéndose a salvo de consecuencia posteriores” (2011, p. 94)</p> <p>Sentirse liberado de la amenaza de exclusión, agresión, descalificación.</p> <p>Sesgo autotélico.</p>

Fuente: Elaboración propia

En uno de los últimos intentos por caracterizar y sistematizar el modo lúdico Pavía (2013, p. 188) interpreta como lúdico a la “impresión de nada malo puede suceder (o algo bueno va a suceder) ya que se trata, precisamente de un juego y se le asume como tal (...)”, es decir, que los jugadores tienen que identificar que existe una invitación transparente en donde hay:

Permiso para crear, imaginar, explorar, probar, sin temor a equivocarse. Confianza en que nada perjudicial va a pasar, mejor aún, en que algo bueno seguramente sucederá ya que se trata, indiscutiblemente, de un juego: confianza en sí en el grupo de pares (llegado el caso, confianza también en la capacidad lúdica y de quien lo propone y coordina) (Pavía, 2013, p. 190).

Por su parte, Corbera (2011, p. 8-9), expone indicios del modo lúdico y del modo no lúdico, a expensas de lo aquí tratado sólo expondremos los relativos a la primera categoría:

- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige.
- Festejar logros propios y ajenos de igual manera.
- Buscar otros caminos de logro dentro de la lógica interna y no sólo tratar de vencer gracias a las debilidades del oponente.
- Reírse de los errores propios y hasta hacer alarde de las incapacidades.
- El juego también está en la negociación y la construcción del juego y los juguetes.
- La repentización es el motor, lo nuevo y explorable permite jugar más.
- Priman expresiones como: “no importa”, “dale que...”, “no es por oro ni por plata”.

- Vale pido gancho.
- Hay una búsqueda constante de emociones agradables, aún cuando se sienta miedo, se sabe que es un “miedo de jugando”.
- La paradoja y el efecto perverso es frecuente.
- El resultado se pierde en el juego, nadie sabe cómo va el tanteador o como terminó el partido.

Rivero (2009b, p. 35) entiende que aquello que varía cuando se expresa la acción de jugar es el “estado disposicional de los jugadores”. Lo “(...) lúdico abre la discusión sobre lo que la persona involucrada entiende por estar jugando. Lo lúdico se relaciona directamente a los jugadores” (Rivero, 2011b, p. 102). A partir de los modos de jugar o estados disposicionales la autora explica en varias obras algunos indicios que recobran el jugar de un modo lúdico, en primer lugar resalta que lo lúdico es diversión y apariencia, buscar ser de otro modo que en la vida corriente. En que en el caso de los juegos voluntariamente iniciados lo lúdico es una cualidad colectiva que realizan los diferentes jugadores para sostener la emocionalidad en el juego, “(...) lo lúdico se opone a la búsqueda de un resultado o producto diferente a la diversión, al gusto de vivenciar con otros el juego” (Rivero, 2011b, p. 13).

Por su parte, Díaz (2010, p. 67) entiende a la intencionalidad lúdica como “la posibilidad de participar de un juego y tomárselo como tal; donde los jugadores, liberados/as de amenazas y de preocupaciones ulteriores acordaron los límites de un como sí”. En su estudio demuestra que los jugadores adoptan actitudes particulares de comunicar su manera de estar en el juego, identificando:

- Gestos de alegría: abrazos – risas compartidas.
- Se pronuncian expresiones verbales como “estamos jugando”.
- Gritos – expresiones faciales (miradas) – exclamaciones y cantos (entonaciones).

Esas acciones comunicacionales realizadas por los jugadores siempre están en relación a cuatro atributos variables del modo lúdico de jugar (Pavía, 2009b). Siendo ellos: a) los micro acuerdos constantes de estar jugando una instancia reconocida como juego y tomársela como tal, es decir, que los jugadores van comunicándose una manera particular de jugar; b) los atributos del permiso y confianza, permiso entendido por darse el lugar para jugar-se y que otro/s lo otorgue/n; c) la empatía entendida como “la identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro que coloca a ambos en una situación simétrica” (Díaz, 2010, p. 76); d) la confianza, la cual se basa en saber “que nada malo va a pasar ya que se trata precisa e indudablemente, de un juego (...); confianza en uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina” (Pavía, 2009b, p. 174). Petermann (1999 en Díaz, 2010, p. 74) expresa que existen al menos tres fases para que la confianza se instale:

- Elaboración de una comunicación comprensiva.
- Supresión de acciones amenazantes.
- Aplicación intencionada de acciones desencadenantes o favorecedoras de confianza.

Sin expresar el concepto de modo lúdico Etxebeste Otegi (2002) aporta un término proveniente del léxico vasco denominado *jolasa* del cual se desprenden los siguientes términos: juego, divertimento, recreación. “Se juega por divertirse, por reír. No hay un vencedor claro, se gana y se pierde al mismo tiempo. La acción está llena de ambigüedades, se trata de una gran mentira llena de verdad” (Etxebeste Otegi, 2002, p. 2). *Jolasa* contempla al verbo *jolastu* entendido como la acción de jugar. Divertirse, jugar (sin apuesta ni competición), pasatiempo, placer por compartir (Etxebeste Otegi, 2002). Son indicios que pueden aportar indicadores del modo lúdico.

Santín (2001) hace referencia al concepto lúdico, que en coincidencia con Rivero (2011b) y Devita (2014), lo separa del juego y lo vincula con el sentido del jugar, por consiguiente se puede alinear con los modos de jugar. Al profundizar sobre la categoría de lo lúdico, define al mismo como aquella dimensión experimentada o vivenciada cuando se practica alguna actividad en relación a la diversión (Santín, 2001, p. 23) y, aclara que lo lúdico no siempre aparece en toda práctica de juego. Un aporte interesante es la propuesta de dimensiones de los elementos que constituyen a lo lúdico, permitiendo indicios para su observación:

- Capacidad para simbolizar: significa atribuir algo a una cosa de la cual no se forma parte, transformando con intención en símbolos
- Creatividad: la capacidad de simbolización se hace a expensas de la creatividad, donde se articulan la imaginación y fantasía.
- Libertad: correrse de la reglas del juego social, económico, científico, técnico y deportivo.

- Gratuidad: no existe la búsqueda de recompensas ni pagos de cualquier orden, es decir, realizar alguna cosa sin esperar retribución alguna más que el hecho de su experimentación.
- Alegría es aquel sentimiento que acontece para experimentar alegría. La misma no es una representación mental sino un sentimiento emotivo de felicidad.

“Cualquier juego puede absorber por completo en cualquier momento al jugador” (Huizinga, 2012, p. 25), es decir, que el modo lúdico incluye a que el jugador constituya la forma de juego, es acción lúdica edificar y constituir el juego en sí mismo. Para entender el modo lúdico de jugar es posible que niños y niñas demuestren con expresiones verbales o no verbales indicios de esa manera particular de jugar.

Respecto a los últimos aportes investigativos, encontramos los aportes de Devita (2014) autor que expone que “para que un jugador se permita jugar de un modo lúdico es necesario que este se desarrolle en un contexto determinado” (2014, p. 137), es decir, en aquel que sea identificado por parte de los jugadores como propicio para jugar con la posibilidad de vivenciar cierto conjunto de sensaciones. Esas sensaciones se deriban de un estudio cualitativo emprendido gracias a la técnica de análisis de contenido de las obras de Huizinga y Callois. A partir de esa acción metodológica, el autor propone algunas categorías de sensaciones que darían cuenta de la aparición de lo lúdico como rasgo propio de los jugadores.

Las sensaciones no implican que la situación que las origina posea estas características. Hago énfasis en esta afirmación: se pretende debatir sobre posibles sensaciones experimentadas por jugadores, haciendo eje en la significación dada por el sujeto. Separando a la actividad en sí misma de lo central del análisis (Devita, 2014, p. 104)

La sugerencia de debate aportada por Devita (2014), es que lo lúdico podría radicar en la percepción de las siguientes sensaciones: a) sensación de situación ficticia; b) sensación de abstracción del espacio – tiempo; c) sensación de libertad; d) sensación de voluntariedad; e) sensación de autotelismo; f) sensación de gratuidad.

Las categorías enunciadas, como dijimos, extraídas de un análisis de contenidos en virtud de las obras clásicas de Huizinga y Callois, permiten la apertura a un debate más claro sobre un objeto de estudio lúbil como es lo lúdico. Es por ello que Devita (2014) manifiesta que las sensaciones pueden no verse como escindidas, sino articuladas entre sí, hasta en algunos de los casos uniéndose entre sí. Es así que el autor denota que la sensación de libertad se encuentra en estricta relación con la de abstracción del espacio – tiempo y con la sensación de situación ficticia, ya que cuando los jugadores logran hacer ruptura de la realidad, ingresan en una “realidad aparente”, es decir, ficticia, que ha sido posible por desplazarse del espacio-tiempo cotidiano, y para ello, es necesario disponer y darse libertad.

Respecto a la sensación de autotelismo, es importante la demostración que hace Devita (2014) respecto a la ausencia de este término en el diccionario de la Real Académica Española (RAE), haciendo el aporte que lo autotélico se entiende “(...)

como un calificativo para aplicar a toda acción que lleva en sí mismo a la justificación de su propio fin” (Devita, 2014, p. 117). Con ello entiende que lo lúdico posee finalidad, la cual se entrecruza con la sensación de gratuidad, ya que no lleva intrínsecamente la búsqueda de una finalidad productiva, lo lúdico trasciende a ese sentido, aspecto también aportado por Santín (2001).

Otro modo de jugar es el modo no lúdico, siendo, a nuestro parecer, el mayormente reproducido en las instancias reconocidas como juego; de hecho es el modo socialmente reconocido como valioso o que presenta alguna utilidad, dado que genera personas competitivas.

Parafraseando a Huizinga (2012) lo trascendental es ganar, es decir, mostrarse superior a los otros. Claro que en nuestra opinión, si prima la competencia el jugador se olvida de que está jugando y “lo primario es la exigencia de exceder a los demás, de ser el primero, y de verse honrado como tal” (Huizinga, 2012, p. 87). También deseamos anticipar que en el modo no lúdico pueden aparecer risas y gritos de júbilo pero su intención comunicativa es la de exaltar la victoria conseguida en el juego. Claro que el modo no lúdico se hace presente en ciertas situaciones de juego que toman dirección de competición, es decir, el juego en sí no es competitivo ni lúdico, eso lo generan las maneras, sentido que le otorgan quienes juegan, o, quienes se ubican como dinamizadores, en el caso de la Educación Física, los docentes y la cultura escolar.

El modo no lúdico de jugar estipula una estética competitiva, egoísta, individualista, signada por el valor agregado del triunfo y la no derrota. Justamente el modo no lúdico se hace presente en formas del juego que contengan un sentido explícitamente competitivo o en contextos que así lo estipulen. Una característica es

la de realizar apuestas sean “de tipo simbólico o de valor material” (Huizinga, 2012, p. 87), la apuesta puede considerarse como una invitación paradójica, es decir, una solicitud y/o petición de jugar una situación de juego de manera competitiva (Pavía, 2008b).

Una cualidad o rasgo de los jugadores con intencionalidades no lúdicas es la de hacer trampa, entendida como “la acción de sobrepasar los límites de lo permitido, contemplados en una regla de juego que pone en desigualdad de oportunidades a los jugadores, ofreciendo beneficio tramposo” (Rivero, 2006, p. 67). En ocasiones, esa trampa se articula con la idea de sacar beneficio porque se está compitiendo, el interés de jugar se centra en el resultado, antes, durante y después de jugar.

Por su parte Corbera (2011) agrega que el jugar con intencionalidad no lúdica, radica en actitudes de discriminación y exclusión hacia otros jugadores, se busca sobresalir sobre los demás, haciendo comparaciones o reluciendo propias habilidades, mostrando enojos, insultos, echando culpas a los demás, lo cual puede derivar en un abandono del juego de manera deliberada. Teniendo en cuenta los aportes de Rivero (2011b) podría plantearse que el modo no lúdico también radicaría en la imposibilidad de sostener las regulaciones del juego para que se mantenga la diversión, no sólo alineado a la idea de la trampa, sino la imposibilidad de gestar ideas innovadoras de reglas que abran nuevas emociones de divertimento.

Hemos podido describir aspectos vinculados con el jugar, ahora bien, como anticipamos en anteriores párrafos, no puede hablarse de los modos de jugar sin hacer referencia a las formas de juego, por tanto, nos dedicaremos a hacer hincapié en mencionada categoría.

La forma de juego es entendida como el esqueleto donde se jugará, podríamos decir, que si una persona externa observa desde afuera podría ver con claridad la estética del juego, es decir, sus elementos configurantes. Aunque claro, será más difícil poder visualizar los modos de jugar, ya que involucra las subjetividades de quienes juegan y eso necesita otro acercamiento, otro zoom.

Existe una extensa bibliografía propia de la Educación Física donde se explicitan y describen diferentes tipos de juegos para su desarrollo en las clases; como ya dijimos en el capítulo anterior, sean como objetos culturales o como recursos didácticos. Los juegos presentan como rasgos característicos los siguientes componentes: objetivo motriz, materiales, espacio, tiempo, sistema de tanteo (Parlebas, 2001), distribución de los jugadores y reglas. La forma está relacionada con el concepto de lógica interna definido como “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302). Como quedó demostrado por Gil Quintana (2012) en la Educación Física, las lógicas internas son expuestas por los docentes y son los niños y niñas quienes deben entenderlas, comprenderlas y, adaptarse a ellas para poder jugar a una propuesta no elegida. Como objetos culturales podríamos decir que en Educación Física se identifican comúnmente las siguientes formas de juego: juegos tradicionales, juegos deportivos, juegos cooperativos, juegos de expresión corporal, cuentos motores. Las categorías de secuencias de actividades lúdicas (Pavía, 2006, 2010, 2011) y juego popular (Rivero, 2011a), se estipulan no sólo desde una perspectiva cultural, sino que también como derecho de la niñez. En nuestro estudio nos interesan aquellas situaciones de juego que son creadas y montadas por los propios niños y niñas y que, a su vez, se establecen como situaciones lúdicas, porque además de

inventarlas se juegan con indicios de intencionalidades lúdicas, aunque éstas sean intermitentes.

La definición y establecimiento de las formas de juego por parte de los educadores, deja atrapados a los niños en tanto sus posibilidades de autonomía y emancipación, ya que las formas de juego externas limitan la expresión espontánea, o mejor dicho, la anulan. Al establecer las pautas y normas se pierde la capacidad de crear y jugar a lo que cada uno desea, es decir, si la forma del juego no es de los jugadores, entonces el modo lúdico es una utopía. Cuando los juegos son externos a los protagonistas es aquello que Rivero (2011a) manifiesta que el juego es concebido como contenido de la Educación Física, enseñándose juegos – no juego, es decir, juegos en los que no se puede jugar, sino simplemente adaptarse.

Para Pavía (2009a) las formas de juego poseen las siguientes dimensiones:

- Sentido: direccionalidad o guión que toma el juego
 - Crear / Representar.
 - Huir / Perseguir / Atrapar.
 - Ocultar / Buscar / Descubrir.
 - Crear / Construir.
 - Atacar / Defender.
 - Emulación / Prueba.
- Tenor de las acciones
 - De movimiento (los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices).
 - Con movimiento expresivo (valor simbólico del gesto).

- Fuente de emoción
 - Encontrarse con otros.
 - Competencia.
 - Vértigo.
 - Suerte (azar).
 - Actuación.
 - Sensación de poder hacerlo.

- Carácter
 - Violento / Suave.
 - Bullicioso / Tranquilo.
 - Cooperativo / Competitivo.

Ligado a la categoría de sentido, Corbera (2013), quien busca la integración de la praxiología motriz con la perspectiva paviana, encuentra siete indicadores sobre los sentidos de los juegos. En su opinión la variable sentido busca dar respuesta a las preguntas ¿de qué trata el juego?, ¿qué hay que hacer en él?, ¿cuál es el objetivo? Desde su óptica “el sentido es el motivo que ‘invita’ a los jugadores a entrar en juego y que satisface sus necesidades de recreación y movimiento” (Corbera, 2013, p. 4), las categorías identificadas son las siguientes:

1. Juegos de competición (de desafío-reto y duelos de resultados pactados:
 1. a. Juegos de desafío-reto: “te juego a...”.
 1. b. Juegos de duelo con resultado pactado.

2. Juegos de prueba o superación individual – de emulación y autoemulación.

3. Juegos de actuar-crear-representar-aparentar-simular.
4. Juegos de prueba o superación grupal.
5. Juegos de persecución con o sin refugio.
6. Juegos de construcción-armado-destrucción.
7. Juegos de ocultamiento y búsqueda (2013, p. 4).

Cabe destacar que Corbera (2013) hace mención que dicha categorización, ligada a los sentidos, no puede quedar ajena a los sentidos que los propios jugadores le asignan a los juegos, ya que quienes protagonizan los juegos en tanto sus experiencias y modos de jugar dinamizan y pueden cambiar el sentido de un juego mientras este va sucediendo. Es así que para el autor existen dos sentidos, uno objetivo dado por la lógica interna y las reglas del juego y, otro subjetivo, aquel que le adjudican los jugadores al juego, claro que en sintonía con el anterior pero que contempla a su vez las intenciones, deseos y emociones de quien juega. Esta posición permite articular principios observables y visibles más propios de la perspectiva praxiológica y atributos ligados con las personas que juegan que también permiten “(...) conocer a los jugadores para entender el sentido que le imprimen a ese acto” (Corbera, 2013, p. 9).

Continuando con las variables de las formas de juego, aquella denominada como fuente de emoción está influenciada por los aportes de Caillois (1986), quien describe que los juegos pueden clasificarse a partir de cuatro secciones, léase, *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

El *agon* está vinculado con la competencia, para ello es necesario que las circunstancias presenten igualdad de condiciones para los participantes antagonista, de manera que cuando el juego finalice pueda identificarse con claridad a los

triunfadores, es decir “(...) que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proezas” (Caillois, 1986, 43). Se identifica una doble mirada sobre el *agon*, por un lado, una mirada más centrada en el sujeto que juega, donde Caillois (1986) menciona que el *agon* supone entrenamiento, esfuerzo y voluntad por vencer. Pero por otro lado expone la cualidad del espíritu del *agon*, en donde se visualiza el duelo y los torneos, es decir, el encuadre de reglas que permiten a los antagonistas demostrar sus habilidades y superioridades en un marco de igualdad de condiciones.

Alea es lo opuesto a *agon*, bajo esta condición pueden ubicarse a “(...) todos los juegos basados en una decisión que no depende del jugador, sobre la cual no podría éste tener la menor influencia y en que, por consiguiente, se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino” (Caillois, 1986, p. 48). Existe un aspecto que el autor enuncia como simétrico entre ambas cualidades, y es la que refiere a buscar ciertas condiciones de igualdad artificial.

Por otra parte, se entiende a *mimicry* como una ilusión, allí la intención es creer y hacer creer o hacerse creer a los demás de ser distinto a uno mismo.

El juego puede consistir, no es desplegar una actividad o en soportar un destino en un medio imaginario, sino en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia. El sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra (Caillois, 1986, p. 52).

A la última categoría de los juegos el autor la denomina como *ilinx*, aquí lo central está en la búsqueda del vértigo, estos tipos de juego “(...) consisten en un intento de

destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso” (Caillois, 1986, p. 58).

Cabe mencionar que para el autor los juegos pueden tener ciertas preponderancia de cada una de las categorías y, que las mismas pueden relacionarse entre sí, salvo a excepción de *mimicry* con *alea*.

Junto a lo descrito anteriormente, Caillois (1986) identifica que el juego posee ciertas características: libertad, voluntariedad, convención, suspensión de la realidad, espacio y tiempo delimitado y reglas. “Pronto nace el gusto de inventar reglas y de plegarse a ellas con obstinación (...)” (Caillois, 1986, p. 67), esas reglas a veces cobran una orientación de apuesta que le sugieren ciertos sentidos al propio juego.

3.3. Juego y jugar en la Educación Física Infantil

A partir de los diseños curriculares y desde la política de derecho en la niñez es que cobra pertinencia el hecho de establecer la existencia del binomio juego – jugar como eje temático (Rivero, 2011a) de la Educación Física en el nivel inicial. Consideramos que el mismo se encuentra constituido por dos núcleos de contenidos: forma de juego y modos de jugar, los cuales incluyen contenidos específicos.

Como quedó evidenciado en el capítulo dos, uno de los desafíos de la Educación Física es propiciar la construcción de situaciones de juego, donde la forma de juego y el modo lúdico se unen conformando una situación lúdica. La situación lúdica se separa de la lógica reproductorista de jugar por algo, de jugar a ganar y a no

perder, se juega en sí mismo porque hay interés en jugar con otros, parafraseando a Schnaidler (2008) quien se dispone a participar de un juego busca vivir una experiencia siempre con otros, es decir, la fuente de emoción es encontrarse con otros a jugar de una instancia de juego reconocida como tal.

Buscaremos en este apartado enunciar aquellos aspectos que se vinculan con la gestación de instancias de juego elaboradas por los propios jugadores, haciendo énfasis en el entramado de acciones que necesitan realizar los niños para establecer un juego con características lúdicas. También haremos mención, aunque con mayor tratamiento en el próximo capítulo, acerca del rol docente como facilitador y acompañante de los procesos de configuración de situaciones de juego.

Entendemos al igual que Rivero (2011b) que lo lúdico estaría relacionado con la apariencia, la diversión y el encontrarse con otros, como fuentes de emoción primarias y es eso lo que luego, llevará a elaborar el entramado reglamentario y de sentidos a realizarse durante la instancia de juego.

Para nuestro objeto de estudio tomaremos la dimensión de sentido y fuente de emoción, ya que se alinea con el concepto de guión de juego. En él se va comprendiendo la direccionalidad del juego, se van exponiendo las ideas sobre las reglas del juego o, bien, se van probando pudiéndose establecerse o modificarse. Es decir que el guión del juego es un proceso relacionado con el montaje de la forma del juego, donde se va creando el clima de juego y del sentido por el cual se está jugando o se jugará a futuro. “Entendemos que los juegos son al mismo tiempo instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. Los guiones aluden a regulaciones sociales que trascienden las interacciones personajes y las reglas son convenciones que estructuran los grupos humanos” (Linaza, 2013, p. 107). El autor agrega el concepto de guiones compartidos, donde se desarrollan conversaciones

en relación a un tema. Cabe destacar que sus aportes están en relación a los juegos de ficción donde aparecen personajes e historias con guiones compartidos entre iguales (Linaza y Bruner, 2012). Según Linaza (2013) los juegos de ficción pueden guionarse u orientarse a representar la realidad social de los niños (casitas – tiendas), pero también sobre los fenómenos más fantásticos como guerras medievales o espaciales. Es por ello que el autor interpreta que los contextos culturales también influyen en que se entienda por juego, por ello se aleja de la posibilidad de investigar el juego desde la visión experimental o desde estudios de intervención, ya que estos estudios confunden lo que denomina el adulto como juego y lo que el niño decide que es juego.

Ampliando la categoría de guión, encontramos una contribución de Pavía (2011, p. 98) quien comenta que

(...) el guión no representa más (ni menos) que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que alguien dice: <<estamos en una panadería>> o <<estamos en un bosque>>, aunque sea el mismo patio de todos los días. Por ese guión-hendidura pasamos de ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos (2011, 98).

Nos interesa hacer notar que las situaciones de juego, no son en sí mismas lúdicas. Existen situaciones de juego que tienen intención utilitaria, mezcladoras, inclusivas, integradoras, pero no siempre se constituyen con sentido lúdico, retomando a Rivero (2011b), la cualidad lúdica la proponen quienes juegan.

(...) el clima de juego se alcanza cuando la situación gana la cualidad lúdica, se vuelve divertida para todos, los jugadores se lanzan enteramente a actuar, liberan sus acciones del sentido habitual y arriesgan para ellas nuevas interpretaciones, concatenan sus acciones armando una frágil burbuja con tendencia propia y riesgo de permanente ruptura (Rivero, 2011b, p. 237).

Es Vigotsky (1996) quien expone la relevancia del contexto sociohistórico en cualquier construcción de aprendizaje que el ser humano desarrolla. Al mismo tiempo efectúa un análisis sobre las reglas internas que regulan los juegos individuales, por consiguiente nos plantea que el sujeto no necesita la presión externa del adulto para normalizar sus actuaciones, sino que por adquisición de procesos culturales es el niño que juega y participa con propias reglas, aún imaginando y fantaseando.

Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria (Vigotsky, 1996, p. 145).

Una categoría con tradición en la Educación Física es el concepto de juegos motores reglados (Navarro, 1995, 2002, 2011), abordado en la actualidad por la praxiología motriz.

El juego de utilizar la regla para dejar patente cuál es el convenio y para que el jugador inserte sus acciones dentro de los límites de lo acordado. Todo sistema de reglas está dotado de un aspecto procedimental, el cual hemos de conjugar con la esencia del juego; es decir, el jugador ha de adecuar sus acciones al objetivo motor principal del juego. Junto a este valor funcional del juego, también hemos de considerar un valor pedagógico, que podríamos resumir en el *espíritu de la regla* (Navarro, 2011, p. 18).

Siguiendo Vigostky (1996) expresamos que todos los juegos tienen reglas, por tanto es innecesario colocarle el adjetivo reglado al juego.

A nuestro entender es importante el proceso de elaboración de las reglas de juego, la sola adaptación del jugar al sistema de reglas heterónomas implica una sumisión, una opresión a la motricidad humana. Las reglas deben articularse de modo que permitan jugar, permitan el libre desenvolvimiento o “autonomía lúdica” (Cesaro, Nella y Viñes, 2008, p. 65), con la constante posibilidad de cambio y transformación. “En Educación Física se podrá jugar de verdad –sentir, placer, recrearse, divertirse, totalizarse, sentirse persona, sentirse libre- cuando haya tiempo para hacerlo, voluntariedad, disponibilidad, profesionales que disfruten jugando, comunicación, relación. Éste es el camino auténtico del juego” (Miranda, 1989, p. 56).

Al hablar de instancia de juego estamos haciendo mención a aquellas peticiones, solicitudes y convites de “participar de una experiencia momentánea de comunicación con otros/as de un modo lúdico” (Díaz, 2006, p. 73). Por consiguiente, en las situaciones de juego aparecen ciertas fases, siendo trascendental el hecho de iniciarla voluntariamente pero al mismo tiempo invitar e invitarse a asumir dicha

instancia. Las instancias de juego no pueden obligarse, deben constituirse como verdaderas invitaciones transparentes para jugar. En párrafos posteriores expondremos las fases que constituyen a las situaciones de juego, potencialmente lúdicas.

Parlebas (2001, p. 309) aporta el concepto de ludicidad, es decir, la situación lúdica tiene “naturaleza y características de las prácticas de juego, consideradas especialmente desde el ángulo de las iniciativas y las decisiones tomadas por los jugadores”. Por consiguiente, desde ésta perspectiva, se construyen a partir del proceso de ludización, es decir, de acciones que permiten la aparición de rasgos de placer y motivación jovial. Para Parlebas (2001) ese proceso busca desarrollar acciones que permitan convertir en lúdico las prácticas motrices.

¿Por qué situación de juego y no juego motores? “La didáctica del juego motor favorecerá determinados aspectos del aprendizaje, como, por ejemplo, motivación, transferencia y práctica motriz, atendiendo a cómo presente la reunión de tareas motrices contenidas en el juego” (Navarro, 2002, p. 234). Creemos que al hablar de juegos motores se hace un reduccionismo del alcance del juego, en su relación con la corporeidad humana y, al mismo tiempo, se desprende una perspectiva de utilidad educativa del juego, es decir, se prioriza una mirada pedagogizada del juego, ya que se la vincula con las tareas o actividades motrices.

Entendemos al juego motor como una verdadera *tarea motriz*, ya que contiene “consigna” (objetivo del juego) y “condiciones para la acción” (reglas del juego o propuesta derivada de la trama de recursos que se empleen, aunque es evidente que reúne sus propias particularidades como proceso continuo del desarrollo de todas las acciones, por lo que se ajusta más a

métodos que implican la mínima o ninguna intervención del profesor, que comportarían la parada de este proceso (Navarro, 2002, p. 234).

Se desprende que la didáctica del juego motor sigue recorridos prefijados por el docente, con la intención de ciertos objetivos de aprendizaje que con el juego pretenden alcanzarse. Las propuestas de juegos motores, dejan afuera a los jugadores, ellos deben adaptarse hacia las condiciones propuestas por los adultos en relación a qué, cómo, cuándo, y seguramente para qué jugar (Gil Quintana, 2012). Para provocar instancias transparentes de juego se requiere “un leve corrimiento¹⁰ de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseñe a jugar” (Pavía, 2009b, p. 21), un docente que enseñe menos juegos y más a jugar.

Cabe destacar, que sí nos alineamos con Navarro (2002) en tanto que durante el desarrollo del jugar, es interesante pensar la no intervención docente o, bien, su mínima intervención, ya que podría modificar todos los aspectos de la situación juego, pero dicho aspecto será tratado en el próximo capítulo.

En el montaje de las situaciones de juego aparecen los procesos creadores de los jugadores, eso, entiende la interrelación entre la fantasía y la imaginación que buscan de encontrar nuevas alternativas que se distingan de lo esperado.

Antes de ampliar la definición de creatividad nos parece oportuno detenernos en las categorías de curiosidad y aburrimiento, ya que existe alguna relación con el proceso creador.

¹⁰ Entendemos al término corrimiento bajo el sinónimo de desplazamiento.

(...) la curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva develar la realidad a través de la acción. Curiosidad y acción se relacionan y producen diferentes momentos o niveles de curiosidad. Lo que procuro decir, es que en determinado momento, empujados por su propia curiosidad el hombre y la mujer en proceso, en desarrollo, se reconocieron inacabados y la primera consecuencia de ello es que el ser que se sabe inacabado entra en proceso permanente de búsqueda (Freire, 2009, p. 29-30).

La curiosidad en el jugar, es fundamental para poder generar situaciones de juego, mencionada capacidad, es el punto inicial para movilizar el proceso creador. Sin curiosidad y sin proceso creador por parte de los jugadores, es casi imposible la generación de instancias de juego propias devenidas de la experiencia y espontaneidad de los niños. Asimismo, aparece una sensación que es el aburrimiento, que puede propiciar a la creatividad de montar una nueva situación lúdica o recrearla porque ha perdido emoción.

Los niños tienen derecho a un tiempo que no esté determinado ni controlado por los adultos, así como un tiempo en que no se les exija nada, en que puedan “no hacer nada”, si así lo desean. De hecho, la ausencia de actividad puede ser estímulo para la creatividad. La concentración de todo el tiempo libre del niño en actividades programadas o competitivas puede ser perjudicial para su bienestar físico, emocional, cognitivo y social (Santos Pais, 1997 en CDN, 2013, p. 14).

Es decir, el aburrimiento puede generar una nueva instancia de juego voluntariamente iniciada. Volviendo al proceso creador.

Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. Si observamos la conducta del hombre, toda su actividad, veremos con facilidad que en ella pueden distinguirse dos tipos fundamentales de proceder: a un tipo de actividad puede llamársele reproductora y guarda estrecha relación con la memoria, su esencia consiste en que el hombre reproduce o repite normas de conductas ya formadas y creadas con anterioridad o revive las huellas de impresiones anteriores.

(...) Además de la actividad reproductora, es fácil observar en la conducta del hombre otro tipo de actividad, denominada combinadora o creadora (Vigostky, 2003, p. 11).

Espontaneidad, experiencia de juego y creatividad parecen conceptos propios que propician la invención de juegos en las clases donde se exponen intereses, deseos e incapacidades de los niños. Ahora bien, parafraseando a Rozengardt (2011) si solamente se apela a los intereses de los alumnos se dificulta el acceso a apropiarse, por parte de los niños, de los logros culturales de la motricidad. Para ello cada cual y el grupo como conjunto social de aprendizaje debe

(...) “asumir los límites de la libertad”. *Sin límites no hay libertad, como tampoco autoridad*. La formidable cuestión que se nos plantea a los educadores es cómo establecer los límites, en qué consisten realmente, y cuáles entre todos ellos son los que hay que implementar” (Freire, 2009, p. 47).

Es así que vuelve a quedar reflejada la tensión entre heteronomía y autonomía en el juego y el jugar.

Según diversos autores (Rivero, 2011b; Vendrell, 2009; CDN, 2013; Varea, 2012; Marín 2009, 2013; Devita, 2014) lo lúdico posee un rasgo singular que es la iniciación voluntaria, también entendida como espontánea. Entendemos que las situaciones de juego se van articulando en fases, Rivero (2011b, p. 17), advierte la existencia de dos procesos, el primero referido al montaje de lo lúdico, donde se va creando el clima de juego y la creación del sentido por el cual se juega o jugará y, un segundo proceso de sostenimiento o mantenimiento de lo lúdico, es decir, de la diversión y la emoción de estar jugando, los cuales son llevados a cabo por los propios jugadores.

Nos interesa detenernos en la categoría conceptual SAL (Secuencia de Actividades Lúdicas) propuesta por Díaz (2006), pero sobre todo en las subcategorías de fases y momentos que dichas secuencias poseen según el autor, quien también entiende que una instancia lúdica posee fases entrelazables.

Díaz (2006) propone que las secuencias de actividades lúdicas están compuestas por fases “diferentes pero inseparables” (Samaja, 1993, en Díaz, 2006, p. 75) y por momentos los cuales exponemos a continuación:

Tabla 4

Fases y momentos de las Secuencias de Actividades Lúdicas

Fases	Momentos
Iniciación	Encuentro
	Invitación
	Actividades preparatorias
Apogeo	Actividades preliminares
	Juego propiamente dicho
Cierre	Desleimiento
	Despedida

Fuente: Díaz (2006)

La clave de la etapa de iniciación es que “se manifiesta el interés por implicarse en la actividad lúdica” (Díaz, 2011, p. 134), para ello sucede un momento de encuentro entre los docentes, niños y niñas, donde a partir de las orientaciones verbales y organización de los espacios y materiales, se va estableciendo un clima en donde se identifica que en la clase se podrá jugar de manera transparente. A partir de dicho clima se suceden invitaciones, peticiones o solicitudes para jugar y, al mismo tiempo, se originan aquellas actividades preliminares para que la situación de juego se vaya configurando, es decir, buscar materiales, lugares donde se jugará. En paralelo se van sucediendo las actividades preliminares donde se va comprendiendo el sentido del juego, se van exponiendo las ideas sobre las reglas del juego, o bien, se van probando, pudiéndose establecerse o modificándose. Posiblemente esa situación de juego, que viene siendo, que es procesual, es decir,

que se va configurando mientras se va jugando, puede con el paso del tiempo constituirse en un juego propiamente dicho. Por último, en la fase de cierre aparece el momento de desleimiento donde va desvaneciéndose la idea (Díaz, 2006), tal vez se interrumpa por alguna causa de conflicto, va terminando el tiempo de clase, o, alguno de los jugadores se ha ido a jugar a otra instancia de juego. Claro que también puede aparecer un momento de despedida donde “se deja planteada la posibilidad de un nuevo encuentro, y se propician los saludos, las expresiones de afecto antes de dejar el grupo” (Díaz, 2006, p. 77), comunicaciones que dan cuenta que la situación lúdica ha concluido sea momentáneamente o hasta una próxima clase.

Las fases y momentos anteriormente explicitados son propios de la SAL (secuencia de actividades lúdicas), siendo interesantes para nuestro objeto de estudio los momentos de encuentro e invitación, porque se articulan con acciones propias de los niños y docente en el marco de una clase de Educación Física en la cual está habilitado jugar.

Por su parte, Rivero (2011b) en su tesis dedicada a la escucha y observación de situaciones de juego motor con otros voluntariamente iniciadas por jugadores de 5 y 6 años de edad en escuelas, club y colonia de vacaciones, identifica dos procesos ya mencionados anteriormente, vinculados con el estar jugando de los niños, léase: a) montaje de lo lúdico e invitaciones; b) sostenimiento de lo lúdico. Cabe destacar que ambos procesos anteriormente nombrados, se expresan en situaciones de juego propiamente iniciadas por los jugadores, ello es crucial para nuestro trabajo, ya que como expusimos anteriormente una de las características primordiales para que una instancia de juego sea lúdica es que tiene que ser iniciada por los propios

niños y niñas y no impuestas externamente por los docentes con sentido de estrategia didáctica.

En el proceso de montaje los jugadores eligen los lugares concebidos como “micro espacio físico cotidianos” (Pavía, 2005, p. 58), es decir, que las situaciones se montan en un espacio definido donde se desarrollan las clases de Educación Física (patio – sum – parque – gimnasio - etcétera), dentro del mismo los niños y niñas desarrollan su jugar en sitios ya conocidos por ellos, de allí la noción de cotidiano.

Sitio y lugar hacen referencia a un espacio próximo y tangible concreto y limitado, perfectamente “ubicable” en un espacio mucho mayor. Pero mientras sitio destaca la existencia de un espacio material independiente de su uso, el término lugar busca poner en primerísimo plano la relación vincular de un sujeto particular con un espacio determinado (Devita, 2006, p. 99).

Para el montaje de lo lúdico los niños buscan una nueva realidad a la vida cotidiana encontrándose con uno mismo y con los demás, para ello realizan todo un despliegue comunicacional de lenguaje oral y corporal. Esa comunicación intenta generar risas, sorpresas y desafíos como indicadores de que se va ensamblando lo lúdico, siempre y cuando otros jugadores lo entiendan. Rivero (2011b) explica que el montaje sucede cuando hay invitaciones y otros codifican entendiendo esos convites; para que haya juego es necesario que “al menos una persona decidida a jugar (...)” (Rivero, 2011b, p. 140). La autora reconoce las siguientes maneras de invitaciones: a) preguntando a que quieren jugar; b) nombrando un lugar de juego o

sector; c) nombrando reglas; d) provocando a otra persona; e) mostrando, poniéndose a prueba de otra persona.

En el montaje pueden surgir intenciones de sumarse a un juego

(...) aunque estos casos podrían constituirse en una estrategia para empezar a jugar, lo cierto es que la situación que se monta es diferente, uno o dos participantes ejercen demasiado poder, la situación no se construye colectivamente sino que ya viene dada por una o pocas personas y el resto pretende sumarse. En estas situaciones la ludicidad no está asegurada (Rivero, 2011b, p. 142).

El montaje de lo lúdico es una construcción colectiva entre los jugadores que participan colaborativamente para el desarrollo de la situación de juego. Para el montaje de lo lúdico se expresan invitaciones a jugar, algunas de esas invitaciones se exponen con expresiones verbales y, en otros casos, son gestos o miradas, es decir, expresiones motrices que son decodificadas como verdaderas proposiciones a jugar.

Las invitaciones pueden exponerse diciendo directamente o preguntando a qué quieren jugar, también, la invitación puede darse por nombrar algún juguete (material didáctico) o personaje simbólico. Otras peticiones se manifiestan por acciones motrices de un jugador que son entendidas por otros como iniciadoras de una situación de juego a compartirse. En algunas oportunidades la invitación se ve reflejada por expresiones verbales que implican la superación o emulación de una situación de juego, es decir, aparece el desafío, que no es lo mismo que la competición. “Un juego se inicia a partir de la iniciativa de un jugador que decide

esforzarse en salirse de la realidad cotidiana y contagiar a los demás de ganas de construir una nueva que divierta a todos” (Rivero, 2011b, p. 236). La situación de juego se sigue montando cuando a la invitación le sigue la aceptación de otro a jugar, y en donde pueden aparecer negociaciones en tanto la forma que esa situación toma y, a su vez, donde el sentido (dirección) por el cual se juega sea compartido.

Para Varea (2012) el juego comienza con un encuentro/invitación que puede ser verbal o directamente corporal, y seguidamente se detecta cómo se jugará, si en serio o de “mentirita”.

Jugar situaciones lúdicas permite apropiarse y jugar con las reglas y no que las reglas jueguen con los jugadores y su autonomía. Es más, muchas veces las reglas no permiten la diversión, por ende, el aburrimiento de hace presente y es necesario modificar la regla del jugar para que se sostenga lo lúdico. Es allí donde aparecen las transgresiones a las reglas acordadas y, eso no implica trampa, sino que es una expresión gestual o verbal de modificación de una regla que es entendida como una acción de un jugador experto que promovió un cambio permitiendo seguir jugando con divertimento. Parafraseando a Rivero (2011b) al cambiar las reglas los jugadores cambian o pasan a otra situación de juego casi sin percibirlo. Por consiguiente sostener lo lúdico es intentar mantener lo divertido y la apariencia.

Lo lúdico es creación de sentido y se consigue cuando hay otro que comparte la intención de crear una nueva situación. Lo lúdico se construye colectivamente, con otros que siendo cómplices, ayudan a montar en tiempo y espacio reales nuevos escenarios, roles, relaciones (Rivero, 2011b, p. 141).

Haciendo una síntesis para Rivero (2011b) los procesos más habituales para sustentar lo lúdico son: a) buscar un elemento; b) proponer simbolismos; c) modificar, acordar reglas que permitan probar nuevas acciones; d) transgredir reglas; e) conocerse y entenderse (incentivarse entre los jugadores). Queda reflejado que sostener o resistir lo lúdico se ubica en un intersticio entre lo excitante y el aburrimiento o abandono.

3.4. Jugar con otros, construcción de guiones de juego

Entendemos que las reglas son uno de los objetos cruciales para la constitución de todo juego.

Es condición necesaria la existencia de reglas y que ellas se cumplan obligatoriamente. Ahora bien, las mismas no son impuestas por alguien externo al juego, sino que son negociadas y acordadas por los jugadores implicados en él y están sujetos a todas las modificaciones que ellos deseen (Emiliozzi et al., 2011, p. 113).

Las reglas condicionan las posibilidades de acción de cada sujeto o participante de la situación de juego, es decir, en cada juego se establecen de forma imaginaria o construida socialmente normas que regulan las formas de actuación, a nuestro criterio y en concordancia con Vigotsky (1996), esto se debe al papel trascendental que toma la cultura en el desarrollo de la vida del ser humano, éste no es inherente a la cultura que lo condiciona, aunque no quiere decir que no pueda transformar su

realidad. Tal vez ahí esté una de las tareas docentes, ayudar y guiar en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo, aspecto que

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1996, p. 133).

Desde una perspectiva educativa depositante o bancaria del conocimiento, las reglas se estipulan como sagradas generando una apropiación acrítica por parte de los niños. “El profesor priva a los jugadores de toda instancia de innovación y cambio en la estructura del juego, y sólo relega la toma de decisiones al marco o margen que dejan las reglas establecidas previamente de manera explícita o implícita por él” (Nella, 2011b, p. 36).

Parafraseando al autor las reglas se ven como mandatos rigurosos, aunque en su investigación reconoce que “las reglas presentan cualidades dinámicas que les permiten ser transformadas y adaptadas en función de resolver ciertas necesidades insatisfechas” (Nella, 2011b, p. 43), por eso entiende que las reglas están para ser jugadas a partir de ideas que tengan los sujetos en relación con sus intereses o los del grupo.

Es habitual pensar las reglas de esta manera: como mandatos rígidos que determinan los límites de la conducta admisible en un campo. Sin embargo, a través de las observaciones de situaciones lúdicas hemos reconocido que las

reglas presentan cualidades dinámicas que les permiten ser transformadas y adaptadas en función de resolver ciertas necesidades insatisfechas (Nella, 2011b, p. 45).

Siendo así, se busca desarrollar que las niñas y niños puedan ejercer experiencias legisladoras (Pizzano y Gómez, 2003) durante el jugar, siendo ejecutores críticos y conscientes de las reglas de juego que regulan su corporeidad y su vida en sociedad o, por lo menos, en un contexto socializador como lo es Educación Física.

Pareciera que el juego no acaba en el momento que los jugadores conocen las reglas, justamente este juego sería aquel que Sarlé (2011b) plantea como juego con reglas, es decir, juegos donde las reglas son externas a los jugadores.

Não basta ensinar aos alunos as regras do jogo ou os seus fundamentos principais para que a experiência estética vigore. Dominar as regras e os fundamentos do jogo significa apenas ter acesso à sua forma, fruto do impulso formal, racional, inteligível (Retondar, 2011, p. 422).

El acceso puede hacerse a partir del juego popular el cual se distingue por “la intención de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido” (Rivero, 2011a, p. 62). Allí las reglas se acuerdan entre los propios protagonistas y pueden ser modificadas constantemente, pero parten de instancias culturales ya reconocidas por los jugadores. Los niños y niñas que participan protagónicamente en la construcción de situaciones de juego, comienzan su participación a partir de elementos culturales reconocidos y en el entramado de sus

interacciones intersubjetivas posibilitan el despliegue tanto de las reglas como de los modos de jugar.

Las interacciones lúdicas infantiles diarias mostrarán expresiones múltiples de inclusión y exclusión, generosidad y egoísmo, dominación y sumisión, amabilidad y hostilidad. El juego está imbuido de relaciones asimétricas, y la forma en la que los niños continuamente buscan posicionarse a sí mismos en el propio juego es una parte importante del jugar (Lester y Russell, 2011, p. 35).

Justamente las tensiones e incertidumbres son las que caracterizan a los juegos propiamente creados, sabiendo que la instancia de juego es comenzada y terminada cuando los jugadores lo desean y no a partir de imposiciones externas. Los despliegues de los modos de jugar personal se van configurando durante la experiencia de estar jugando bajo el control voluntario de los jugadores. Es importante resaltar que las situaciones de juego pueden repetirse a lo largo de diferentes clases de Educación Física y, posiblemente esa repetición las convierta en lúdicas, por las acciones de los propios jugadores, en donde puede estar incluido el docente.

La riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. En este momento aparece la estrategia, las formas negociadas de saltar la regla o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos. Esto supone que “jugar una vez” no nos lleva a “saber jugar” (Cesaro et al., 2008, p. 67).

Los niños y niñas al jugar repetidamente las situaciones de juego pueden también aprender a jugar con otros valores, en palabras de Pavía (2006) a jugar de un modo lúdico.

Según Rozengardt (2009) la actividad espontánea de jugar contribuye al desarrollo integral del niño, aprendiendo habilidades comunicativas, experimentando diferentes emociones, expresando acciones motrices variadas, resolviendo conflictos intersubjetivos, es decir, jugando se aprenden diversos contenidos que las situaciones de juego y los modos de jugar van generando. En esta misma línea Lester y Russell (2011, p. 7) definen que “el juego es generalmente reconocible por su naturaleza aparentemente espontánea, voluntaria e impredecible, acompañado de signos de placer y disfrute”. A partir de estos aportes se retoma la tesis de Rivero (2011a) donde el juego y el jugar son un eje propio de la Educación Física, entre otros rasgos porque los niños al jugar juegos se relacionan y comunican.

En las próximas líneas abordaremos aspectos vinculados con el lenguaje durante el juego infantil.

Manrique y Rosemberg (2009) dedican sus estudios al análisis del lenguaje que emplean los niños de 4 y 5 años en diferentes situaciones de juego que suceden durante su estancia en el jardín de infantes. Las situaciones de juego son: los juegos con instrucciones, el juego en rincones, el sociodramático en rincones (juegos dramáticos grupales) y el juego en el patio (juegos motores: fútbol, carreras corporales o con vehículos de juguete y rondas) siempre coordinados por una maestra. Las autoras parten de que el juego y el lenguaje tienen una relación bidireccional, ya que el juego se instala como situación para el despliegue del lenguaje y, a su vez, este último aparece para darle trama y sentido al juego. En las

diferentes instancias de juego se ven empleadas por parte de los niños diferentes funciones del lenguaje, léase:

- a) Uso informativo: proporcionar o elicitación información.
- b) Uso instrumental: organizar una tarea u obtener resultados.
- c) Uso regulativo: regular conductas de los otros o la propia.
- d) Uso imaginativo: crear mundos imaginarios.
- e) Uso heurístico: reflexionar sobre la realidad.
- f) Uso personal: expresar o elicitación la expresión de sentimientos.
- g) Uso interpersonal: establecer y mantener la relación con otros (Manrique y Rosemberg, 2009, p. 108-109).

Al analizar las funciones del lenguaje en las distintas situaciones de juego, se llega a la conclusión que las emisiones infantiles están preferentemente orientadas a dar y pedir información 42,64%, el 24,25% están orientadas a regular sus acciones y la de otros, y un 18,12% de la emisiones se orientan a crear mundos imaginarios. Claro que estas emisiones se complejizan cuando se deben coordinar acciones entre varios participantes de las situaciones de juego buscando el acuerdo sobre roles o tramas.

Es interesante hacer una descripción más específica en los juegos motores que se originan en el patio, donde las emisiones “están destinadas a regular la propia acción o la de los otros 49,76% y, a informar un 24,82%, con una presencia casi nula de las otras funciones” (Manrique y Rosemberg, 2009, p. 112). Es llamativo que el 100% de empleo de formas explícitas de lenguaje en los juegos motores se dan durante el juego, no antes ni después, desglosándose en regulativo (56,74%),

informativo (24,82%) instrumental (15,60%), imaginativo (2,13%), personal e interpersonal (0,71%) y heurístico (0%).

Las autoras resaltan del análisis de las intervenciones infantiles que los usos más frecuentes de la emisiones están destinadas a informar y regular la acción propia y ajena. “En este sentido podría pensarse que al emplear el lenguaje con esta función los niños están ensayando formas de regular la conducta propia y ajena durante las situaciones de juego” (Manrique y Rosemberg, 2009, p. 115).

En una misma dirección Stein, Migdalek y Sarlé (2012) desarrollan estudios enfocados en la relación la relación entre el juego y el lenguaje, en particular, en situaciones de juego llevadas a cabo en contexto hogareños donde participan madre, niño/s mayor/es y niño pequeño, analizando los movimientos interaccionales y las formas lingüísticas “mediante las cuales los adultos mayores transmiten las reglas de juego y regulan la situación lúdica con los pequeños (...)” (Stein, et al., 2012, p. 58).

El estudio se focaliza en los juegos (memotest, dominó, lotería, etc.) regidos por instrucciones anticipadas por un reglamento que deben explicarse para poder jugarlos. Se ha recabado información lingüística y no lingüística (gestos, miradas, posicionamiento corporal e información del contexto situacional) que los participantes usaban para explicar las reglas de juego y del jugar.

Las categorías de análisis han sido la siguientes:

1. Quiénes participan en la situación de juego: (a) madre, (b) niño/s mayor/es, (c) niño pequeño.
2. Quiénes regulan la situación lúdica: (a) madre, (b) niño mayor, (c) madre y niño mayor.

3. Los movimientos interaccionales –que incluyen componente verbales y no verbales- por medio de los cuales se lleva a cabo dicha regulación: (a) modelado, (b) formulación de preguntas, (c) establecimiento de comparaciones entre juego, (d) órdenes que seguían el procedimiento pautado por la regla del juego.
4. Si la regulación incluye o no la explicación de las reglas del juego: (a) se regula solo la alternancia de turnos y la realización de una acción concreta, (b) la regulación incluye explicar la regla que subyace al juego.
5. El momento en que las reglas son explicadas: (a) antes, (b) durante.
6. Las características de las formas lingüísticas destinadas a regular las propias acciones y las de los demás durante el juego: (a) más explícitas en su directividad y más contextualizadas, (b) menos explícitas en su directividad y más descontextualizadas

En sus conclusiones demuestran que en tanto los momentos en que son explicadas las reglas, estas se establecen antes del inicio en un 25% de los juego y, en otras ocasiones las reglas aparecen durante el juego (75%), siendo un 50% expresado a partir un movimiento interaccional modelado y un 25% sin modelado.

En tanto el entendimiento de las reglas, los adultos, buscan activar conocimientos previos de otros juegos que los niños conocen y, en ocasiones, los mismos adultos regulan “las acciones requeridas por el juego en el turno correspondiente al niño” (Stein, et al., 2012, p. 63).

Por último, en cuanto a las formas lingüísticas se describe la aparición de los imperativos y frases verbales de obligación en segunda persona, éstas eran

explicitadas por los adultos o niños mayores, aspecto que luego es internalizado por los pequeños como una manera de comunicar reglas.

A partir de los estudios descriptos podemos percibir que las reglas tienen una aparición más expuesta durante el juego, aquello que luego veremos como reglas del jugar (Martinez, 1998), donde “la adquisición de normas, valores y procedimientos de acción (plano intersubjetivo) se realiza a partir de la participación protagónica del niño/a en estas interacciones cotidianas” (Gómez, 2011, p. 29).

Esto conlleva a una participación comprometida por parte de las niñas y niños, siendo partícipes desde el inicio hasta el fin de todo lo que va sucediendo en interacción y comunicación con el docente.

Como vamos notando, el juego necesita de la acción comunicativa (Habermas, 2002) para desarrollarse. En el juego los intercambios verbales, las opiniones, los gritos, los ruidos son frecuentes y configuran parte indispensable, junto al lenguaje corporal, de la situación de juego. “Los niños crean un espacio-tiempo en el juego que está bajo su control y que permite la expresividad subjetiva de sus cuerpos, sentidos, sentimientos y acciones de diferentes maneras” (Lester y Russell, 2011, p. 12).

Niñas y niños no están exentos de la comunicación oral mientras desarrollan sus juegos, es más, como sustenta Rivero (2006, p. 58) comparten la acción verbal. De esta manera se configuran los “actos del habla” (Searle, 1977, p. 15), comprendidos como las unidades mínimas de la comunicación lingüística (Valdes Villanueva, 1977, p. 6).

El acto de habla es entendido como una situación de comunicación que incluye un hablante, un/os oyente/s y una emisión del hablante, cada emisión implica un enunciado que posee un significado para el hablante, el cual debe ser codificado e

interpretado por los demás. El significado y la comprensión tienen sentido en un contexto de comunicación emisión, las mismas palabras enunciadas en otro ámbito tendrán otra intención y significado para los intervinientes en el “acto ilocucionario” (Searle, 1977, p. 15).

En los continuos intercambios verbales que comparten desde el instante mismo en que se disponen a jugar, los jugadores ensayan competencias lingüísticas y comunicativas que les permiten a cada uno comprender lo que los otros jugadores dicen y hacer que los demás comprendan lo que quiere decir. Estos ensayos le facilitan al jugador el reconocimiento, la apropiación y, al mismo tiempo reconstrucción, de reglas que hacen el uso de los elementos del lenguaje sea regular y sistemático en el espacio lúdico (Rivero, 2006, p. 58-59).

Analizando lo expresado anteriormente, creemos que durante las fases de montaje y sostenimiento de la situación de juego, docentes niñas y niños dedican tiempo a manifestar intercambios verbales y corporales que enuncian preguntas, órdenes, informes, juicios de valor, comentarios descriptivos, suplicas, solicitan permisos, manifiestan promesas, piden disculpas, es decir, que gran parte de la dinámica del juego es utilizado para realizar intercambios verbales en concordancia con el funcionamiento de la situación de juego.

En el juego, los movimientos físicos, las voces y el lenguaje se exageran, son incompletos o están en el orden equivocado; el hilo de la historia se vuelve impredecible, caprichoso y fantástico; los comportamientos convencionales

se invierten o se subinvierten y las normas del juego cambian para permitir que el juego continúe (Sutton-Smith, 2003, Burghardt, 2005, Pellis y Pellis, 2009 en Lester y Russell, 2011, p. x).

Es por ello, que los actos de habla no nos brindan todos los elementos necesarios para un análisis profundo de las interacciones humanas, por tanto nos adherimos al concepto de “acto comunicativo” (CREA, p. 23) que a continuación detallaremos.

Es necesario caracterizar los actos comunicativos y diferenciarlos de los actos de habla propuestos por Searle (1977). La primera diferencia es que:

Los actos comunicativos no solo se refieren a los actos de habla, sino que también a los actos que utilizan cualquier otro tipo de signo de comunicación, como el lenguaje corporal. (...) Existe todo un espectro de signos de comunicación diferentes de las palabras (miradas, tonos, gestos, etc.) que proporcionan elementos que pueden indicar las razones (...) (Soler, 2004, p. 13).

La segunda característica es la diferencia entre actos ilocucionarios de poder y actos ilocucionarios dialógicos. El hablante (ética de las intenciones) no debe sólo preocuparse de su intención sino también de que el contexto de interacciones no lleve al oyente a una situación coactiva (CREA).

La distinción entre actos ilocucionarios dialógicos y de poder sirve para diferenciar, por ejemplo, propuestas basadas en la libertad e igualdad de otras que incluyen el delito de acoso sexual o laboral. Esta distinción no puede establecerse

sólo por el habla, sino que ha de incluir también otros signos de comunicación y el contexto de interacciones (CREA).

La tercera característica es la distinción entre actos perlocucionarios dialógicos y de poder. Los actos comunicativos con frecuencia están orientados al mismo tiempo al entendimiento y al éxito. La existencia o no de acuerdo sincero y libre de coacciones marca la diferencia entre actos perlocucionarios de poder y dialógicos.

La cuarta característica es la condición de sinceridad como requisito de los actos ilocucionarios y perlocucionarios dialógicos. La sinceridad es un requisito de los actos perlocucionarios dialógicos (CREA).

Es necesario definir que las relaciones dialógicas “se basan en la comunicación que llevan a todos los sujetos implicados a compartir una acción, acuerdo, sentimiento o deseo” (CREA). Igualmente dichas relaciones no están exentas de poder, es decir, coexisten también interacciones de poder dentro de las relaciones dialógicas, ya que en muchos casos esto se da en virtud de la estructura social que divide a las personas en nuestra sociedad actual. El diálogo es la base para la construcción de relaciones dialógicas por consiguiente adherimos a la siguiente definición, la cual lo comprenden “como el uso interactivo, por parte de las personas, de todo tipo de lenguaje (palabras, gestos, miradas, caricias) para todo tipo de significados (intelectual, sexual, comercial). No hablamos pues de un diálogo sólo de palabras, sino también de los cuerpos” (CREA, p. 19).

El diálogo para que proponga una relación dialógica, requiere del deseo del entendimiento y la libertad de expresión, si no posee dichas características se constituye como una relación de poder. Existen distintos tipos de relaciones de poder, léase: impositiva (no hay acuerdo), coactiva (acuerdo logrado bajo presión),

fraudulenta (acuerdo en libertad pero con engaño) y autocoactiva (acuerdo pero sin mejora de la situación) (CREA).

Dadas las diferencias y conceptualizaciones, exponemos que los actos de habla están dentro de los actos comunicativos, que a su vez se manifiestan en un contexto particular y que es necesario describir, ya que le otorgarán sentido a todas las comunicaciones, interacciones y relaciones que ahí se den.

Retomando lo expuesto por Lester y Russell (2011) en situaciones de juego se exponen diferentes tipos de interacciones intersubjetivas, las cuales se suceden en los momentos de discusión de a qué jugar y cómo jugar. Gómez (2011) en su estudio sobre los episodios de conflicto reconoce los siguientes modos de relación (o interacción) entre los participantes:

- a) Asimétrica: es una relación entre dos o más sujetos en la que por lo menos uno es portador de autoridad y otro sujeto a autoridad. Se establece un encuentro comunicativo de naturaleza persuasiva que implica un elemento de respeto unilateral, de obligación hacia una autoridad; uno de los participantes controla las intervenciones de otros y es reconocido como autoridad (...)
- b) Simétrica: es una relación en la que los participantes se reconocen como iguales; existe una relación de reciprocidad igualitaria entre pares. (...) Habría una percepción del otro como igual respecto a status y poder. El respeto es mutuo y las reglas son creadas, discutidas y/o modificadas entre pares sin la intervención de un portador de autoridad (Gómez, 2011, p. 55).

La autora reconoce entonces que no todas las relaciones entre pares son simétricas, ni tampoco todas las relaciones niño-adulto son asimétricas. Por su parte Rivero (2011b, p. 168) plantea que “la simple presencia de un adulto en la situación de juego instala una situación asimétrica de poder, que solo podrá diluirse si el adulto otorga ese permiso”.

Parafraseando a Rogoff (1998) los niños al encontrarse de manera natural entre ellos logran apoyarse para la construcción de procesos de conocimiento. La simetría pareciera estar presente cuando los iguales consideran que poseen una misma posición de nivel sobre un tema. Por otra parte, “la toma de decisiones conjunta entre compañeros que tienen distinto nivel de destreza implica una asimetría en la dirección de la resolución del problema y en la lección que tienen que aprender” (Rogoff, 1998, p. 259).

González Contró y Compte Nunes (2013) visualizan al juego como una actividad que se elige libremente, hacen hincapié en dos términos que se desarrollan mientras se juega, ellos son la autonomía y el aprendizaje político. Respecto al primero las autoras explicitan que al ser una actividad voluntaria el jugar permite la toma de decisiones acerca de cuándo, con quiénes y cómo jugar. En el encontrarse con otros para jugar, el juego permite la construcción de aprendizajes políticos. En este sentido las normas y reglas del juego van pasando de estadios heterónomos a voluntades compartidas, eso va implicando posiciones de los jugadores en el entramado de constitución de las normas de juego. Según González Contró y Compte Nunes (2013) en el juego pueden construirse visiones políticas arraigadas en la monarquía o tiranía, o democráticas, eso depende de las acciones verbales y corporales que los jugadores vayan expresando.

Es el juego de reglas la clave para el aprendizaje de la democracia, en donde las normas son producto del consenso y tienen como finalidad la convivencia y el bienestar social. Para ello es necesario partir de condiciones de igualdad y privilegiar el diálogo, la negociación y el acuerdo (González Contró y Compte Nunes, 2013, p. 136).

Los juegos impuestos y con reglas externas (heterónomas) son percibidos como imposiciones, muy diferente a sentidos democráticos ligados al derecho al juego, donde, desde la voluntariedad se discuten, consensuan y se negocian reglas reconocidas como flexibles, que permitan el disfrute e inclusión de todos.

Pareciera que instaurar una situación de juego nos lleva a apreciar nuevamente que “la categoría modo adquirió visos de una categoría comunicativa” (Díaz, 2010, p. 70), queremos decir que al jugar los jugadores involucrados se comunican y las maneras de comunicarse expresan intencionalidad lúdicas o no lúdicas en tanto que las formas de comunicarse son, según Rivero (2011c), una mixtura entre cuerpo y lenguaje.

De alguna manera las/os jugadoras/es logran comunicarse mutuamente que “están jugando”. Interactúan, intercambian información, predicen redundancias, plantean situaciones paradójicas y se metacomunican. Es decir decodifican señales de comunicación y de relación en distintos niveles, llevando de forma explícita y/o implícita procesos de percepción mutua (Díaz, 2008, p. 91).

Continuando con la descripción de investigaciones relacionadas con la creación de instancias de juego nos topamos con Varea (2012) quien identifica situaciones de juego para descubrir la implicancia del cuerpo de los jugadores, tanto en juegos dentro de las clases de Educación Física como en los iniciados voluntariamente en los patios durante los recreos escolares. Pero destaca como particular que las situaciones de juego analizadas son aquellas que los propios jugadores identifican como juego, “(...) puesto que lo que para un observador externo una situación puede ser un juego, puede perfectamente no serlo para los jugadores y viceversa” (Varea, 2012, p. 9). Durante los juegos se reconoce una comunicación permanente entre los jugadores utilizando palabras, pero también “los gestos, mímicas, miradas y movimientos corporales los cuales son decodificados gracias a la existencia del lenguaje” (Varea, 2012, p. 18-19). Es decir, que el lenguaje en las situaciones de juego se hace perceptible a partir de indicios corporales (calor – transpiración – cansancio – esfuerzo físico – miradas – gestos – ademanes), por las palabras (frases) y por los ruidos.

Durante la observación de los juegos en las clases de Educación Física

(...) se puede decir que los niños se estaban refiriendo a que tenían plena conciencia de que habían participado de una actividad social y culturalmente aceptada como juego, practica de `de verdad´ para el docente, o sea, de un modo `no lúdico´ para ellos (Varea, 2012, p. 62).

En la búsqueda de situaciones de juego, aparece el concepto de las microinterrupciones lúdicas “éstas serían todos aquellos `parates´ que se suceden en la actividad, por más breves que sean, que los niños realizan para hacer la

actividad más divertida, y así buscar la cuota de emoción faltante” (Varea, 2012, p. 69). Las microinterrupciones lúdicas, se suceden dentro de cuatro diferentes momentos de las clases de Educación Física:

- Durante la explicación de la actividad.
- Para esperar el turno.
- Para modificar la actividad y hacerla más divertida.
- Mientras se traslada el material.

El componente lúdico es de los alumnos y ellos buscan momentos y espacios para agregarle esa cuota de emoción, que el docente no había puesto dado la estrategia de organización, o bien, por las características de la propuesta de enseñanza. Pareciera que lo lúdico sucede o se esconde bajo las sombras de otras situaciones, allí donde casi no se ve está.

Dicho componente lúdico tendría características similares a los juegos voluntariamente iniciados por los propios jugadores observados en los recreos, ya que serían breves momentos en donde los niños se implican de un modo lúdico, no obstante sea durante el transcurso de la actividad (Varea, 2012, p. 69).

Analizando los aportes de Varea (2012) podemos decir que los niños buscan crear situaciones lúdicas durante la realización de tareas-actividades en el marco de las clases de Educación Física, es decir, en propuestas de enseñanza donde no se permite jugar, o la invitación es ambigua o paradójica (Pavía, 2008b), los niños

crean instancias lúdicas, también viéndose desplegadas en momento de organización, por consiguiente, son situaciones que tendrían que salir de un lugar oculto para comenzar su desarrollo como ámbitos que favorezcan el derecho al juego y al jugar de un modo lúdico.

Va quedando reflejado que la creación de instancias de juego necesita de una mixtura de cuerpo y lenguaje (Rivero, 2011c), es decir, que se suceden tanto intercambios verbales como expresiones gestuales que invitan a jugar, generalmente propuesta por un jugador dispuesto a jugar y que acciona comunicándose para que otros se sumen al desafío o propuesta de juego (Rivero, 2011b), claro que las expresiones, exclamaciones, gritos, risas, carcajadas o gestos faciales son expresados en un contexto donde se sabe que puede jugarse. Esas mismas expresiones en otro contexto no tendrían las mismas consecuencias, "(...) el guión de juego permite identificar explícitamente los movimientos corporales, gestos, cantos y expresiones permitidas en esa situación" (Rivero, 2011c, p. 28). El mismo restringe las formas de actuación de los jugadores, corta su libertad, pero, constituye parte fundamental para el logro de la autonomía lúdica ya que son acuerdos que son constituidos por los propios protagonistas de la situación de juego, y parafraseando a Rivero (2011c), con la elaboración y práctica del guión de juego se genera seguridad, confianza entre ellos y Díaz (2008) le agrega empatía.

Parafraseando a Rivero (2011a) existe el juego voluntario, cuando el jugador elige a qué jugar, cómo jugar, cuándo comienza y cuándo termina, ideando y al mismo tiempo desarrollando una forma de juego y un modo de jugar particular donde quiénes juegan, con qué materiales, en qué lugares y tiempos, con qué reglas, son estrictos patrimonios de los jugadores.

En la construcción comunicacional de las situaciones de juego son tan importantes las reglas del juego como las reglas del jugar, entendiendo que estas últimas pueden ser modificadas y negociadas en cualquier momento, ya que son la prueba empírica de las primeras. Las reglas no son acuerdos definitivos, las reglas del jugar son flexibles y abiertas a cambios que el desarrollo del jugar invite. Aunque también existen otras visiones las cuales entienden que “en el juego con otros las acciones están sujetas a normas, reglas preestablecidas que inician al niño en conductas sociales” (Scarinci, 2012, p. 86).

La posibilidad de cambiar las reglas ubica a los niños y niñas en el reconocimiento de la razón, le encuentran el sentido a la leyes, es decir, como leyes en sí mismas, que le otorgan al juego y al jugar un carácter distintivo, pero que ahora puede ser discutido y consensuado desde el acuerdo mutuo. Al respecto, Huizinga (2012, p. 127) aporta que “el elemento lúdico se destaca más a medida que nos colocamos en una conciencia jurídica más primitiva”, pareciera entonces que la fijación o estandarización de las reglas pueden adormecer el carácter lúdico del juego, es decir su carácter más innato.

La discusión, deliberación y el debate por las reglas que gobiernan un juego deben poder cristalizarse en una convención grupal, Parlebas le otorga el nombre de contrato lúdico definiéndolo como “acuerdo explícito o tácito que vincula a un juego a quienes participan en el mismo, fijando o cambiando su sistema de reglas” (2001, p. 94).

Es claro que la concepción de contrato lúdico viene forjada desde los reglamentos deportivos y, como sucede habitualmente en la literatura especializada, no se analiza su contenido en referencia a edades donde la conciencia y práctica de la regla no hacen posible una comprensión lógica de todo el entramado

reglamentario de los juegos deportivos. Al mismo tiempo se aleja de la idea de las reglas del jugar, ya que se concibe como algo pautado, previsible y anticipatorio.

En la edad preescolar las reglas han de aprenderse, han de comprenderse su utilidad en el marco social y de interacción con los demás. Aunque la vida del niño especifique una cantidad de reglas y normas para convivir en el mundo y, sobre todo para convivir con el mundo adulto, todavía necesita de una comprensión propiamente elaborada por él en combinación con otros actores en igualdad o parecida situación.

La visión deportivizada del contrato lúdico puede tomar otra direccionalidad para que su sentido final pueda verse reflejado en el contexto de la Educación Física infantil, para ello tomamos el concepto de acuerdo de juego entendido como el proceso de interacciones verbales y no verbales que desarrollan dos o más jugadores para manifestar las reglas del juego propias de cada situación, siendo parte esencial del guión de juego. La construcción de acuerdos es, sin dudas, la búsqueda de seguridad dentro de las reglas (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 99).

“Las normas ofrecen un marco en el que los jugadores saben que “esto es un juego”; les ofrece un sitio seguro en el que pueden experimentar emociones sin las consecuencias que podrían tener en el mundo “real” (Lester y Russell, 2011, p. x), diríamos que las reglas, convenciones y acuerdos les brindan seguridad para jugar y seguir jugando.

Esta categoría nos lleva a orientarnos hacia comprender que debe existir un modo de construcción de las reglas, en donde la intervención docente es crucial, ya que la imposición de la regla externa a los jugadores conllevaría la imposibilidad de construir el guión de juego, quedando aceptar y actuar la regla bajo formatos externos a los propios jugadores. O bien, parafraseando a Rivero (2011a), jugar del

modo esperado por el docente, quien hace uso del juego como contenido o estrategia metodológica, quedando el jugar a disposición del docente y no de los jugadores.

En las situaciones lúdicas se elige jugar y a qué jugar, por tanto la negociación de las reglas es parte de la acción del jugar, es estar jugando, ya que parte del juego es constituir las reglas del juego. Parafraseando a Pavía (2009b, p. 20) aun cuando los jugadores estén atados a las reglas o a un guión, los mismos se sienten libres ya que tienen el permiso para poder modificar las reglas que les permitan seguir jugando la instancia elegida. Y como es propiamente elegida, los cambios parten de ellos.

Se aprende a jugar, cuando se está jugando, cuando el juego viene desarrollándose (Rivero, 2009b), se juega cuando los jugadores reconocen que están jugando y no realizando tareas definidas o semidefinidas, circuitos, cuentos motores o juegos tradicionales, allí los niños y niñas se adaptan a las formas del juego, sin estar jugando, porque en el mismo son participantes pero no protagonistas, es decir, el jugar queda atrapado en lo externo. No hay elección, no hay autonomía, no se puede decidir cuándo empezar a jugar y cuándo terminar, cuándo salirse, cuándo tomarse un respiro de estar jugando. Cómo se jugará queda estipulado por fuera, por tanto son situaciones de juego no juego (Rivero, 2011a).

El juego y el jugar en las clases de Educación Física es claramente distinto de otros contextos sociales, las situaciones de juego que se desarrollan en ella poseen un elemento diferenciador que es la interacción entre sus asistentes: niños y docente. El juego durante ésta práctica social posee una clara intención educativa, formadora y posibilitadora de aprendizajes significativos, entre ellos aprender a jugar con otros de un modo lúdico. El jugar con otros es presencia permanente en la

Educación Física, y cuando se permite crear y asumir situaciones lúdicas la aparición de las reglas del jugar es uno de los elementos vinculantes entre los jugadores, entendiendo que allí está presente un docente. "(...) en la Educación Física, siempre habrá otros: compañeros de aventuras, de emociones, o directamente un profesor que regula, que media y que por sobre todas las cosas habilita a jugar" (Emiliozzi, et al., 2009, p. 48).

A continuación ampliaremos el tema jugar con otros y en particular el de la construcción de las reglas del juego y las reglas del jugar. En párrafos anteriores se ha utilizado el término de reglas del jugar, para fundamentar los acuerdos de juego que se establecen en las situaciones de juego espontáneamente iniciadas por los niños, la regla viene a suponer un estado de obligatoriedad que le imprime al jugar un carácter moral y ético, basado en el respeto hacia los derechos y prohibiciones establecidos con anterioridad o, en el transcurso de la situación de juego. La negociación de las reglas del juego es un elemento trascendental en el aprender a jugar con otros, para coordinar guiones de juego.

"La regla puede ser interpretada desde dos puntos de vista: como un límite exterior a la expresión personal y/o grupal, o como un acuerdo necesario entre dos o más sujetos para realizar una actividad" (Gómez, e Incarbone, 2001, p. 49). En el juego popular (Rivero, 2011a) de los niños y niñas, la segunda postura es la que reina, dado que existe una ausencia aparente del adulto, aunque inconscientemente siempre exista en las niñas y niños la sensación de ser observados directamente por la mirada seria de la autoridad externa, lo cual promueve en los grupos a jugar "libremente", teniendo a cuenta que el adulto (docente), siempre está para definir o resolver unilateralmente situaciones conflictivas, gracias a su autoridad. Por consiguiente es interesante desde el rol docente fomentar el clima para que los

niños y niñas puedan, creativamente, llegar a acuerdos comunes, ya que es de ellos la necesidad de lograr acuerdos, dado que el acuerdo significa simultaneidad, es decir, “hacer lo mismo al mismo tiempo” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 98) y no simplemente aceptar una regla impuesta desde el mundo exterior y poco fantaseoso del adulto, quitando la esencia del juego mismo.

Desde una perspectiva psicológica, Castorina (1995) expone el concepto de reglas explícitas, entendidas como reglas que expresan aquello que debe hacerse, podríamos decir aquellas previsiones sobre las que se organiza la forma del juego. Se pueden apreciar reglas de primer orden, es decir, reglas iniciales que no tienen establecidas consecuencias en caso de ser transgredidas. Son reglas que dan origen al juego, si no se cumplen, se vuelve a empezar de nuevo, por otra parte, aparecen “las que podrían denominarse de segundo orden, es decir, aquellas que regulan la violación de otras reglas de primer orden” (Castorina, 1995, p. 6). Dichas reglas tienen la característica de expresar qué sucede cuando se viola una regla de primer orden, creemos que los niños y niñas van aprendiendo a configurar las reglas del segundo orden en la propia acción de estar jugando. Es decir, cuando vienen elaborando la instancia de juego, allí aparecen las reglas de segundo orden. Castorina (1995) hace una reflexión respecto a que los niños y niñas entienden que las reglas provienen de autoridades externas (adultos) y, ellos son los que expresan la obligatoriedad de las reglas. Mantilla (1991) distingue la aparición de reglas explícitas e implícitas, diciendo que éstas últimas son perennes, ya que tienen características de imaginarias, muchas veces reconocidas porque se asumen con personajes simbólicos y tienen la cualidad de ser variadas según los intereses de los jugadores. El asumir ciertos roles o personajes ficticios mientras se juega ya

contempla la aparición de reglas, que aunque no hayan sido explicitadas, la simbolización o apariencia regula qué puede hacerse, aunque nunca se diga de antemano, el propio personaje expone las reglas, “el sistema de reglas pasa a constituir la propia situación de juego, y por su parte las reglas y las acciones derivan su significado de la situación de juego” (Castorina, 1995, p. 16). Sarlé (2006) comenta que cuando los jugadores conocen los personajes y las acciones que los mismos realizan, su sola mención crea las reglas con las que se tiene que jugar.

En tanto

El jugar potencia las posibilidades de interacción convenientemente “descomprometida”. Desde la primera infancia el interés por estar con otros enmarca el acto de jugar y orienta las negociaciones y acuerdos consecuentes, satisfaciendo la necesidad de dar y recibir afecto, disfrutar de reconocimiento, experimentar protección, sentir pertenencia, abandonar el aislamiento, etc. (Pavía, 2000, p. 2).

El jugar es un modo de comunicación, dando la posibilidad a los sujetos a expresarse verbal y motrizmente, expresando su motricidad. De esta manera, el juego nos encuadra en la situación de poder manifestar rasgos de nuestra personalidad, miedos, gustos, dotes, dificultades, coincidiendo con Pavía (2000, p. 4), que “el jugar conlleva la obligación de jugar-se y esta la de exponerse”, tal cual somos. Jugarse no es sólo provocar acciones motrices, resolver situaciones problemáticas, adquirir habilidades, jugarse es mucho más, jugarse implica tener voz, posicionarse en un grupo, poseer un lugar propio desde donde ser escuchado,

jugarse promueve la construcción de una personalidad dentro de un marco social. Jugarse es aprender a jugar. Con uno mismo y con los demás.

El simple hecho de contactarse mediante acciones con otros sujetos moviliza a confiar o no en el otro y, a su vez, implica darle el permiso de jugar con uno y, esto no es poco, confiar, permitir, acordar valores factibles de ser desarrollados en el juego. Por lo tanto, para que pueda jugarse sin temores, el juego debe estar desprovisto de agonismo extrínseco y de eficientismo didáctico, ya que el primero rompe la confianza con el otro; y “lo segundo socava el permiso para fantasear libremente” (Pavía, 2000, p. 4).

Los acuerdos no son meramente la construcción de una regla de juego, sino un contacto intersubjetivo entre niños y niñas, que contextualiza la confianza de poder jugar socialmente, por consiguiente, “esta búsqueda del acuerdo va a conducirnos hacia una verdadera socialización, que no es la mera sumisión a una regla común, sino, la posibilidad de auténticos intercambios con los demás, de comprensión, aceptación y respeto” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 101).

Antes de que se puedan practicar con todas sus consecuencias y se proceda a aplicar de forma precisa la normativa, se practica con las reglas de forma menos rígida. Algunos autores han hecho la distinción entre *desplegar un juego de reglas y con reglas*, la diferencia es sutil pero importante (Martínez, 1998, p. 133).

Siguiendo el análisis de dicho autor “(...) jugar con reglas es más informal, abierto a acuerdos entre los participantes y menos rígido” (Martínez, 1998, p. 133), creemos que la flexibilidad y menor rigidez que se plantea es consecuencia de una

manera de comprender las normas por parte de las pequeñas y pequeños, no porque elijan que sea de esa manera, sino que su comprensión cognitiva hace que jueguen con reglas habilitadas a modificarse durante el jugar. “La regla anticipa y preescribe el acuerdo, pero también permite *jugar con la regla*, actuar con ella y reflexionar sobre ella” (Linaza, 2013, p. 107). Como ya vimos desde la perspectiva vigotskiana, las reglas viven en el ser humano desde la más temprana edad, sólo que toman una perspectiva distinta de convivencia en la corporeidad, cuando las mismas se van desarrollando en función de las interacciones con el contexto socio-histórico e intersubjetiva. Jugar con otros es permiso, confianza y acuerdos procesuales constantes de cómo se juega y se jugará.

(...) ligada a las reglas de un juego, se presenta a los jugadores la posibilidad de tomar decisiones, de crear respuestas, de inventarlas, incluso de trasgredir los comportamientos permitidos por esas reglas. Estas dos facetas que se dan en un mismo fenómeno, conduce a la distinción entre lo que se entiende como reglas del juego, es decir, aquellos acuerdos construidos entre los jugadores como proposición que expresa las acciones permitidas mientras se juega, y lo que podría entenderse como las reglas del jugar (Rivero, 2009b, p. 43).

Las reglas del jugar se vinculan con el estado de los jugadores de entender que están por regla jugando y, de las acciones que desarrollan para sostener la ludicidad de la situación de juego. Aquí vemos que para estar en regla jugando es necesario reconocer la oscilación entre divertirse y aburrirse. El reconocer el aburrimiento es necesario para que los jugadores realicen acciones que propicien mantener la

diversión, se prueban nuevas modificaciones del juego, y hasta incluso puede llevar a modificar por completo la situación de juego y empezar a montar una nueva. Rivero (2011b) sostiene que los jugadores pueden transgredir reglas para mantener la diversión y los demás las reconocen no como trampa o efecto perverso, sino como una acción válida para seguir jugando lúdicamente, es decir, en busca de un beneficio colectivo y no individual como sería hacer trampa.

A diferencia de la trampa, que es una evasión de una o varias reglas de juego con pretensiones de alcanzar un beneficio personal, la transgresión de una regla de juego implica una evasión con pretensiones de generar sorpresa en los demás jugadores, en cambiar el curso de los acontecimientos, refrescar el juego, modificar su fisonomía y alimentarlo con algunas risas, gritos o nuevos movimientos (Rivero, 2011b, p. 164).

Claro que la autora también identifica en su estudio que los excesos en las transgresiones o en el uso del poder por parte de los niños atentan sobre el sostén de lo lúdico.

Rogoff (1998) hace referencia a la omnipresencia de que las reglas en instituciones escolares están controladas o establecidas por los adultos, más allá de esta posición, igualmente, hace referencia a las interacciones entre iguales en tanto las reglas, al respecto expresa

Puede que lo excepcional y valioso de la interacción entre iguales sea precisamente la ausencia de control externo, la libertad para jugar con las propias reglas, haciendo variar las metas de la actividad de un momento a

otro, al que es peculiar y muy valioso en situaciones de interacción entre iguales (Rogoff, 1998, p. 236).

Según la autora los niños para poder jugar de manera conjunta necesitan colaborar para la elaboración de los escenarios de juego, esas acciones conjunta significan sostener la intersubjetividad.

Aunque los niños pequeños juegan habitualmente en paralelo, su colaboración en los juegos se caracteriza por demandas para que el compañero se exprese con mayor claridad y por la negociación o la aplicación de guiones y reglas de juego sobre los que se lleva el acuerdo (Rogoff, 1998, p. 239).

A modo de cierre expresamos que diversas son las teorías que han intentado organizar, pensar, repensar y comprender desde modelos cuantitativos y cualitativos al juego, es por ello, que en busca de establecer un marco conceptual que delimite nuestro posicionamiento al respecto, tomamos como referencia autores como Piaget (1932), Calmels (2004), Vigotsky (1996), Linaza y Maldonado (1987), Linaza (2013) Linaza y Bruner (2012), Rogoff (1998), García y Rodríguez (2007), Rivero (2006, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2012), Sarlé (2001, 2006), Nella (2011a, 2011b), Díaz (2006, 2008, 2010), Varea (2012), Devita (2014), Pavía (2000, 2005, 2006, 2008a, 2009a, 2009b, 2010, 2011) los cuales nos aportan constantemente una línea de pensamiento que podríamos definir, como aquella que se encuentra centrada no sólo en el juego (formas del juego) sino en sus participantes al

momento de estar jugando (modos de jugar), es decir en la perspectiva de los jugadores.

Ésta es la perspectiva desde donde se posiciona la presente tesis, una perspectiva que haga factible una mirada al interior del juego y de sus jugadores, siendo estos protagonistas y no espectadores, participantes o imitadores.

Es por ello que también deseamos expresar que la construcción de instancias de juego en las clases de Educación Física infantil no es solo un proceso elaborado por los niños, sino que también se constituyen en interacción constante con el docente especialista.

Por tanto, si se dice “vamos a jugar”, a expensas de un docente, siendo una expresión muy escuchada, pero a veces expuesta con cierto sesgo de mentira, el juego no puede ser tomado como un trabajo, como una actividad ni tampoco como una estrategia metodológica.

En muchas oportunidades los profesores proponen a sus alumnos dispositivos didácticos que llaman juego, cuando en realidad, por desconocimiento de los procesos involucrados en el estar jugando, su implementación dista mucho de la dinámica de los jugadores percibida en una situación de juego espontánea (Rivero, 2009b, p. 35).

El “vamos a jugar”, sí debe quedar en claro para los asistentes de la clase (niños/as y docentes) que allí se podrá jugar, es decir, donde a partir de las orientaciones verbales y organización de los espacios y materiales, se van estableciendo un clima donde se identifica que en la clase se podrá jugar de manera

transparente. Cuando se dice “vamos a jugar”, se debe habilitar el clima para la aparición de situaciones de juego, es decir de verdaderas instancias, donde se pueden elegir los modos de jugar y a qué jugar. “Sería interesante que los docentes adquieran la flexibilidad para pasar del rol de dueño del juego, históricamente arraigado a la figura del docente, a la del portavoz que se vuelve sensible al sentir colectivo y actúa en consecuencia” (Rivero, 2011b, p. 239).

Dado el encuentro y operado el desplazamiento de un docente que va a enseñar juegos a un docente que va a enseñar a jugar, se abre el clima para que las invitaciones a jugar empiecen a sucederse y, en consecuencia, los montajes de las situaciones de juego (potencialmente lúdicas), es decir, la creación de objetos de conocimiento en relación a lo lúdico propio de los jugadores y de la Educación Física, como un ámbito donde se crea cultura lúdica.

El rol del docente para permitir jugar y construir situaciones de juego en clases de Educación Física infantil será ampliado en el próximo capítulo.

Capítulo 4: Didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico

El presente capítulo busca sistematizar categorías conceptuales referidas a la práctica pedagógica para enseñar a jugar en las clases de Educación Física, que se posiciona desde la perspectiva de los jugadores y toma al juego como derecho reconocido en la niñez.

Como anticipamos en apartados anteriores, pensamos al juego y el jugar como posible eje temático de la Educación Física infantil, entendiendo la aparición simultánea de dos conceptos indisolubles, formas del juego y modos de jugar. “(...) el juego establece una relación dialéctica con el jugar, esto implicaría una mutua dependencia por la que no puede haber juego sin sujetos que jueguen, ni puede haber jugadores sin una instancia reconocida como juego” (Rivero, 2011a, p. 80). A nuestro parecer tanto la forma del juego como el modo de jugar (lúdico) se vinculan en el concepto de situación lúdica.

Ya definidos los conceptos de formas del juego, modos de jugar; nos interesa enfatizar en particular sobre las maneras de intervención docente, en el juego y el jugar durante las clases de Educación Física. Aportando elementos para configurar un estilo docente que pueda desarrollar una didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico.

En el presente capítulo profundizaremos en tanto las siguientes categorías conceptuales: estilos de enseñanza, modelos de enseñanza, estrategias didácticas, intervención didáctica e intervención docente y su vinculación con el juego y el jugar.

4.1. Los estilos docentes en Educación Física

En relación al ya explicitado artículo 31, establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989), es imperiosa la necesidad actual, en el inicio ya avanzado del nuevo milenio, de poder pensar y repensar aspectos relacionados al enfoque acerca del rol docente en la Educación Física infantil, y en particular, sobre las intervenciones que permitan el acceso, protección, sostenimiento y desarrollo del jugar. Durante las últimas décadas, la Educación Física en el nivel inicial, ha transitado su legitimidad desde diversas tendencias (psicomotricista, desarrollista, recreacionista, constructivista, sociohistórica) las cuales intentaron en cada momento histórico cultural posicionarse como absolutas.

En tal sentido, es pertinente el estudio realizado por Falkenbach, et al. (2006), las autoras llevan a cabo un proceso de investigación en escuelas de educación infantil que albergan niños y niñas de entre 2 a 6 años, en ellas llevan a cabo un proceso de investigación a partir de entrevistas a directivos y docentes de Educación Física, efectuando a su vez observaciones participantes de clases, donde su problemática de investigación está centrada en conocer cómo se organiza pedagógicamente la Educación Física en las escuelas de educación infantil y cómo los docentes de educación infantil comprenden a la Educación Física.

En relación al abordaje pedagógico Falkenbach et al. (2006) describen los siguientes:

- a) Desarrollista.
- b) Constructivista.
- c) Socio histórica

d) Recreacionista

e) Psicomotricista

La primera encuentra su abordaje pedagógico hacia el desenvolvimiento motriz de los niños que posibilitan aprendizajes más complejos. En el caso del abordaje constructivista, se perfila hacia la búsqueda de aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura el cálculo a través de los juegos motores. Tomando la perspectiva vigotskyana, el abordaje socio histórico relaciona el aprendizaje a partir del juego, al cual se lo entiende como una zona de desarrollo proximal que permite la comprensión de la cultura. La orientación recreacionista se orienta a la reproducción de juegos, oficiando el docente la faceta de dinamizador de la clase. Por último se visualiza una posición psicomotricista que busca el aprendizaje por parte de los niños en temas relacionados con su comunicación, la experimentación corporal variada y la simbolización.

Las categorías de abordajes pedagógicos enunciados anteriormente, permiten identificar las maneras de comprensión de la tarea y sentido de la Educación Física en la educación infantil a lo largo de su historia.

Falkenbach et al. (2006) establecen las siguientes categorías de análisis en relación a la problemática planteada:

- Referencial teórico de las profesoras de educación inicial.
- Los significados y las contribuciones pedagógicas de la educación física.
- La temporalidad, regularidad y rutina pedagógica.
- La comprensión de las profesoras en la práctica con los niños.

En tanto los resultados y evidencias que el estudio ha arrojado se menciona que “(...) *algumas educadoras relacionam a educação física com os movimentos, relacionam com todo e qualquer movimento realizado pela criança durante o dia, o que permite compreender o limitado valor pedagógico atribuído à prática de educação física*” (Falkenbach, et al., 2006, p. 89). Así mismo, desde la perspectiva de las directoras se expone que las mismas comprenden a la Educación Física como un auxilio de las otras áreas del conocimiento.

En cuanto a las rutinas pedagógicas, se evidencia que el abordaje recreacionista es el que predomina en las aulas de Educación Física, el cual se caracteriza por la secuencia de actividades dirigidas por las docentes.

È possível perceber o esforço da professora em manter o grupo em atividade ao desenvolver um repertório de brincadeiras sucessivas e aparentemente sem conexão uma com a outra. Nessa perspectiva a professora é que desenvolve sua criatividade ou bagagem de atividades dirigidas (Falkenbach, et al., 2006, p. 95).

Otro punto saliente de la investigación es que se destacan cuatro características comunes en las prácticas pedagógicas, por un lado la división por género en algunas de las propuestas de enseñanza, valoración de la motricidad fina como contenido de la enseñanza, la utilización del estímulo simbólico por parte de las docentes y la falta de interacción de las profesoras en los momentos de jugar. Respecto a este último punto, vemos una relación directa con lo mencionado por Rivero (2010), donde pareciera que los docentes no reconocemos las acciones a

realizar durante el juego espontáneo de los niños, a lo cual Falkenbach et al. (2006, p. 100) agregan que existe “(...) *pouca valorização do brincar espontâneo da criança*”. Por último, Falkenbach et al. (2006) hacen mención a la disponibilidad y comunicación corporal por parte de los docentes como una acción pertinente y necesaria de relación a la interacción con los niños, aunque en su estudio la hayan identificado de manera restrictiva por parte de las docentes.

A continuación nos dedicaremos a describir los componentes de la práctica pedagógica en Educación Física, por nuestras limitaciones concernientes al objeto de estudio expondremos los elementos constitutivos del estilo docente en tanto la “Didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011, p. 206).

En primera instancia nos introduciremos en qué quiere decir estilo docente:

Identifica la peculiaridad u originalidad con que un profesor afronta su propia clase se evidencia en parte en esa selección de saberes. Escoger un estilo de enseñanza no es sólo resolver un problema técnico, implica también tomar una decisión moral. Se caracteriza por el hincapié en ciertos elementos o modos personales de actuar en el proceso educativo: en la interacción profesor-alumno, en la adopción de ciertas decisiones y muchas manifestaciones más. Es una forma peculiar del profesor en su quehacer docente, mientras que los métodos son los modos de acción que utilizan. Se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones postactivas. En él se ordenan de una manera determinada las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, y las estrategias en la práctica y en las interacciones. Una posible clasificación de

los estilos predominantes, resulta de definir el grado de participación que el profesor le otorga a sus alumnos (Aisenstein, et al., 2002, p. 101).

Cuando se menciona la necesidad de construir estilos docentes en Educación Física, no estamos afirmando que hasta la actualidad no existan, sin dudas que por el contrario, son tantas las maneras de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que innegablemente esto debe revisarse según los procesos históricos ligados a la Educación Física. Tomando el concepto de la “idea de la idea” de Kirk (2010a) no es lo mismo pensar estilos docentes orientados a la formación física, deportiva, gimnástica, que estilos docentes que contemplen el derecho al juego y al jugar como eje de la Educación Física infantil. Como hemos visto a partir de Falkenbach et al. (2006), los abordajes pedagógicos son variados pero tampoco se visualizan aquellos concernientes a la perspectiva explicitada anteriormente a la cual Pavía (2011) explicita como necesaria de construir.

Desde el análisis bibliográfico a partir de Mosston (1982), Blázquez (1982), Delgado (1991, 1998), Mosston y Ashworth (1996), Contreras Jordán (1998), (Sicilia y Delgado, 2002), Anseistein et al., (2002), Gómez e Incarbone (2001), Gómez (2001), Pizzano y Gómez (2003), Gómez et al (2003), se desprenden las siguientes variables que constituirían al estilo docente¹¹:

¹¹ La ubicación de las categorías conceptuales no demuestra un orden jerárquico, sino una división didáctica que posibilite la visualización de los componentes constituyentes de la práctica pedagógica docente.

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica y función social de la Educación Física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de tareas.
- Tipos de consignas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Relación vincular con los educandos.
- Modos de planificación/programación y organización de la clase.
- Prácticas evaluativas.

El posicionamiento ideológico - político, las características de las diferentes prácticas pedagógicas y la función social de la Educación Física ha sido profundizada en el capítulo 1 del marco teórico, aquí nos detendremos a revisar el estado de la cuestión en tanto las técnicas de enseñanza, las tareas, las consignas, los tipos de intervención y la relación vincular de los docentes con los educandos.

La didáctica en general es percibida como una cuestión técnica, desde la cual se llevan a cabo procedimientos o secuencias de enseñanza eficaces. Este posicionamiento reduce la Didáctica, a la cual no podemos ver sin pedagogía, y si lo hacemos desde una posición crítica, menos aun sin ideología política que la sustente. Por consiguiente la didáctica posee autoría, es de cada docente, no es ajena, no son teorías que se aplican a la práctica.

Reconocer su autoridad docente lleva al profesor a comprender y construir su autoría docente que se basa constantemente en un proceso continuo de acción-reflexión-acción de lo cotidiano de la práctica pedagógica, en que el profesor necesita percibirse como constructor de esta y no como un su mero ejecutor (Caparroz y Bracht, 2007, p. 31).

Por tanto la didáctica posee autoría personal, siendo una construcción permanentemente reflexiva que relaciona aspectos de carácter profesional (si se quiere técnicos y/o estratégicos) pero en estricta coherencia con el pensar y sentir ideológico y político personal, lo cual nunca está exento en las acciones de enseñanza, aunque sea inconscientemente. Parafraseando a Caparroz y Bracht (2007) la autoría docente es buscar la autonomía, construyendo la propia práctica pedagógica no aplicando algo elaborado por otros. En todo caso, constituir un diálogo con otros que permita seguir pensando, analizando y modificando aspectos de las prácticas de enseñanza entendiéndolo como un aspecto inacabado.

En el momento exacto que cada docente se pone a pensar cómo organizar una clase de Educación Física, sin dudas que está analizando diferentes elementos que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que no parece menos importante repensar la forma tradicional de planificar o simplemente pensar la clase, es decir, a palabras de Freire (1970) analizar la “educación bancaria”.

La escuela como institución social se encuadra como uno de los elementos culturales de mayor poder para mantener y formar sujetos sujetados al entramado del sistema dominante, es por ello que parecen pertinentes las reflexiones hechas por el político – pedagogo Freire (1970) acerca del modo de pensar que tiene la escuela actual, los momentos o situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Cuanto más analizamos las relaciones educador – educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora.

(...) Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar (...) (Freire, 1970, p. 71).

Continuando con la descripción sobre la educación bancaria, Freire expone que:

(...) la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 1970, p. 72).

Siguiendo a Freire (1970) en la educación se tendrían que romper estructuras o matrices autoritarias, basadas en el control, el orden, el disciplinamiento corporal,

las amenazas, sanciones y castigos ejemplarizantes, por un estilo docente flexible, abierto, democrático, investigador, forjado desde los valores de la humildad, el respeto (reconocimiento), la libertad de expresión para el logro de la emancipación, autonomía y autoemulación individual y colectiva.

Por tanto el docente se ubica como guía y acompañante del grupo, pregonando la posibilidad del diálogo interactivo y afectivo vincular, ubicado en un rol democrático, no autoritario, pero tampoco espontaneista, ya que “el ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posturas autoritarias” (Freire, 2002, p. 94-95).

En la enseñanza tradicional el niño debe adaptarse al deseo del educador, hallándose este mismo determinado desde el exterior por un programa cronológico. Nosotros por el contrario, nos esforzamos por adaptarnos al deseo del niño, aquí, y ahora, en el momento en que se manifiesta (Lapierre y Aucouturier, 1977, p. 72).

Tal como anticipábamos en páginas anteriores, la construcción del estilo docente se compone de diferentes variables. Creemos que la literatura específica de Educación Física es confusa respecto a algunos términos que poseen usos indistintos, léase modelos didácticos, técnicas de enseñanza, estilos de enseñanza, estrategias de enseñanza, tipos de tareas y/o consignas. Nos parece necesario revisar dichos conceptos en relación al juego y al jugar en las clases de Educación Física. Pavía (2011) plantea “que si se analizan las investigaciones de los últimos años, el tema de una, digámoslo así, “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” entendido como un derecho, no aparece” (2011, p. 206). Nuestro estudio se

enmarca en esa perspectiva, es decir, poder otorgar ciertos elementos para pensar una didáctica para el desarrollo del modo lúdico en las clases de Educación Física.

Sostenemos que una de las obras más influyentes en relación a la didáctica de la Educación Física es la de Blázquez (1982) quien propone la clasificación de las tareas en:

Tareas no definidas: se caracterizan por la no determinación de objetivos y la no especificación de las acciones a efectuar.

- Tareas no definidas de tipo I: nada está definido. Se dispone del material y del espacio físico.
- Tareas no definidas de tipo II: se especifica el acondicionamiento (generalmente el material a utilizar). No se especifican ni objetivos ni las operaciones a realizar.
- Tareas no definidas del tipo III: se especifica el material y luego de un momento de exploración aparecen consignas en modo de pregunta que orientan otras posibles acciones motrices.

Tareas semi-definidas: se determinan objetivos finales a perseguir

- Tareas semi-definidas del tipo I: la utilización del material no está especificada, puesto que forma parte de la solución a encontrar. El objetivo está especificado. Las operaciones no están especificadas.
- Tareas semi-definidas del tipo II: el acondicionamiento del material está especificado, como así también el objetivo, pero las operaciones siguen sin estar especificadas. Se constituyen como “situaciones – problema”.

Tareas definidas: se caracterizan esencialmente por la forma unívoca de especificar las operaciones a realizar.

- Tareas definidas de tipo I: acondicionamiento del medio especificado, objetivo a conseguir no especificado y operaciones especificadas.
- Tareas definidas de tipo II: acondicionamiento del medio especificado, objetivo especificado y modalidades de ejecución especificadas.

Blázquez (1982) expresa a las situaciones problemáticas o tareas semi-definidas como la mejor estrategia metodológica. Por un lado creemos pertinente la clasificación propuesta para analizar muchas de las acciones didácticas que se desarrollan en las clases de Educación Física, pero también sostenemos que no dan respuesta para analizar la didáctica para aprender de un modo lúdico. A nuestro parecer la construcción de situaciones lúdicas radica en no contemplarlas como tareas, ya que ellas implican consigna o instrucción (Blázquez, 1982, p. 91), y muy posiblemente eso no permite la construcción autónoma y espontánea de las situaciones de juego, en donde el modo lúdico se hace presente. Para justificar éste posicionamiento nos apoyamos en Huizinga (2012) quien expresa que el juego no es una tarea, ya que debe tener rasgos de libertad y el jugar puede cesar cuando los/as jugadores/as lo deseen.

Gómez e Incarbone (2001), retoman la propuesta de Blázquez (1982) y exponen una propuesta de clasificación denominada “didáctica de los juegos y las actividades motrices lúdicas”, en donde explicitan que durante las clases del nivel inicial

Algunos docentes utilizan “juegos”, preestablecidos de antemano, seleccionados rigurosamente y que deben ser jugados sin modificaciones.

Otros se inclinan por formas más libres y abiertas, en las cuales los niños participan en la elección o construcción de juegos, en la preparación del material necesario para jugarlos y en la adecuación a las condiciones que determinan el espacio, el tiempo y las características del grupo (Gómez e Incarbone, 2001, p. 84).

A partir de lo expuesto, clasifican a los juegos en juegos libremente creados, juegos semi-conducidos y juegos conducidos. Para la primera propuesta expresan “en este caso el docente presenta solamente el material y determina las condiciones ambientales: espacio donde se puede desarrollar el juego, sus límites, las zonas de posibles riesgos” (Gómez e Incarbone, 2001, p. 85). Respecto a los juegos semi-conducidos comentan:

En este caso, el docente puede optar por dos alternativas, además de indicar o disponer el material:

- Definir el objetivo del juego, pero no su estructura ni las acciones a realizar para concretarlo.
- Definir el contenido, dejando librada a los niños la propuesta de los objetivos (Gómez e Incarbone, 2001, p. 87).

Por último, en relación a los juegos conducidos, los autores plantean que “el docente elige y propone los objetivos claramente definidos. Sugiere directa o indirectamente los modos de actuación e, inclusive, las formas técnicas de resolución. Define los materiales a utilizar” (Gómez e Incarbone, 2001, p. 89).

Por su parte, Parlebas (2001, p. 174) propone las siguientes categorías de situaciones motrices que conciernen a la Educación Física como propuestas de enseñanza:

- El subconjunto de situaciones motrices en que priman la competición y la institucionalización (es decir, el deporte);
- La clase de las prácticas codificadas competitivas pero no institucionalizadas (juegos deportivos tradicionales y grandes juegos en la naturaleza);
- La categoría de las situaciones didácticas condicionadas por consignas, consejos o sugerencias: ejercicios-problema, situaciones adaptadas, ejercicios de preparación y “educativos” varios o sesiones de ejercicios de distintas orientaciones (relajación, yoga, expresión corporal, eutonía...).
- La clase de las situaciones didácticas no competitivas y sin institucionalizar, en las que el practicante actúa “con libertad” sin exigencias obligaciones codificadas (...) (2001, p. 174).

Otro de los aspectos a revisar en torno a la construcción de una didáctica específica del jugar de un modo lúdico, es analizar el concepto de técnica, modelo o estilo de enseñanza. Dichos términos son usados como sinónimos en diferentes literaturas. Como hemos dicho en apartados anteriores, el estilo docente se encuentra configurado por varias variables, y entendemos que una de ellas son las técnicas de enseñanza. Gómez (2001, p. 41) manifiesta “que las técnicas de enseñanza se relacionan con las formas de organización, de comunicación y con el tipo de tareas que el docente plantea a sus alumnos en relación con los contenidos concretos de una clase o de un momento de la clase”.

Contreras Jordán (1998) retoma el concepto de estilos de enseñanza, explicitando dicho término “surge de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un profesor eficaz” (p. 278-279).

A continuación exponemos las propuestas de clasificaciones de los términos estilos de enseñanza, modelos de enseñanza y técnicas de enseñanza que proponen diferentes referentes teóricos.

Mosston y Ashworth (1996), describen la anatomía de los diferentes estilos de enseñanza, cabe aclarar que parten de analizar las características de cada estilo en relación a las tareas a realizar durante las clases de Educación Física, aspecto del cual nos diferenciamos ya que el juego y el jugar no son tareas y necesitan de maneras particulares de acciones docentes (intervenciones). Sin dudas que existen ideas o apreciaciones que pueden compartirse, pero cuando se habla de una didáctica de enseñar a jugar, no se puede partir de pensar y ver a las situaciones de juego como meras tareas a resolver con distinto nivel de autonomía o participación en la toma de decisiones por parte de los/as educandos/as.

Un elemento importante en las propuestas de los autores es la categoría de toma de decisiones que aparecen en cualquier acto de enseñanza – aprendizaje, siendo la misma compuesta por los siguientes grupos, que dan la estructura a la anatomía de cada estilo de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1996):

- Preimpacto: incluye decisiones tomadas previamente al contacto personal entre profesor y alumno.
- Impacto: incluye decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea.

- Postimpacto: incluye las decisiones referentes a la evaluación de la ejecución y el *feedback* o retroalimentación al alumno.

Tabla 5

Estilos de enseñanza I

Mosston y Ashworth (1996)	
Enseñanza basada en el mando directo	<p>El aspecto central de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno.</p> <p>Se presentan modelos de movimientos que los alumnos deben ejecutar con precisión suficiente, siguiendo el modelo propuesto.</p> <p>El profesor es el experto que selecciona los contenidos y tareas.</p> <p>El objetivo final consiste en la eliminación de las desviaciones individuales de ejecución respecto al modelo.</p>
El estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea	<p>El docente propone las tareas y el alumno toma la nueve decisiones en la fase de impacto. El mismo ejecuta y lo realiza en un período de tiempo, mientras que el docente observa la ejecución y ofrece <i>feedback</i>.</p>
El estilo recíproco. Enseñanza recíproca	<p>Se traspasan unas decisiones al alumno en la fase de postimpacto, teniendo en cuenta el principio de inmediatez del <i>feedback</i>.</p> <p>El grupo se subdivide en parejas (existen dos roles: ejecutante y observador)</p> <p>El profesor toma todas las decisiones de preimpacto.</p> <p>El ejecutante las nueve decisiones correspondientes al impacto y el observador las referentes al <i>feedback</i>.</p>
El estilo de autoevaluación	<p>Se traspasan más decisiones al alumno, intentando desarrollar la conciencia de la propia ejecución.</p> <p>El alumno utiliza ciertos criterios definidos para generar el propio <i>feedback</i> sobre la tarea propuesta por el docente.</p>

Fuente: Elaboración propia

“Los primeros cuatro estilos tienen una misma característica común, el diseño de tareas. Cada una de ellas representa un estándar único decidido por el profesor, y la tarea del alumno es ejecutarla a ese nivel” (Mosston y Ashworth, 1996, p. 139), es decir, que la esencia de dichos estilos es la de reproducir modelos de movimientos estereotipados, donde el rol protagónico de los/as alumnos/as es inexistente.

Tabla 6

Estilos de enseñanza II

Mosston y Ashworth (1996)	
El estilo de inclusión	El presente estilo introduce una concepción diferente del diseño de tareas que son los múltiples niveles de ejecución de una misma tarea.
Descubrimiento guiado	“(…) proceso de descubrimiento, donde los alumnos vayan más allá de los datos ofrecidos y de las tareas diseñadas por el profesor para descubrir algo por sí mismos” (p. 195). El estímulo puede consistir en un problema o situación que exija una solución que no puede resolverse a través de la memorización. La intención es que los alumnos puedan producir ideas, soluciones y respuestas previamente desconocidas por el individuo. “Las decisiones más importantes son los objetivos, la finalidad del episodio y el diseño de la secuencia de preguntar que guiarán al alumno a descubrir finalidades” (p. 199).
El estilo divergente. Resolución de problemas	El alumno inicia el descubrimiento y la producción de opciones con relación al contenido. El alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. No existe una única manera de resolver las situaciones, aparecen variadas alternativas propuestas por cada alumno. “Cualquier problema diseñado para este tipo de actividad debe cumplir las reglas correspondientes. Esto significa que a pesar de que son posibles muchas alternativas, solo algunas son aceptables” (p. 226).
El programa individualizado. El diseño del alumno	El profesor decide el contenido y tema general a tratar. El alumno descubre y diseña la pregunta o problema y las múltiples soluciones (constituyendo un programa individualizado que ha descubierto y diseñado).

	<p>Los alumnos necesitan tiempo para pensar, experimentar, actuar y registrar los resultados. El profesor observa la producción y actuación y escucha de cada alumno. También realiza consultas de tipo individual. "(...) no debe insistir para que todos los alumnos participen puesto que se trata de un estilo altamente individualista que refleja un elevado grado de independencia" (p. 260).</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Los estilos de enseñanza hasta aquí expuestos por Mosston y Ashworth (1996) poseen una alta densidad y profundidad descriptiva de su anatomía, pero al llegar a los estilos "Para Alumnos Iniciados y de Autoenseñanza" estos merman. Creemos que tiene que ver en que los mencionados estilos son los menos propuestos en las propuestas prácticas en los años de sus publicaciones, dado la idea de la idea (Kirk, 2010) de la Educación Física centrada en la adquisición de habilidades y destrezas deportivas, lo cual dejan poco espacio para elaboraciones protagónicas por parte de los educandos.

La presente tesis estudia y trata de aportar elementos para constituir una didáctica de enseñar a jugar de un modo lúdico que toma premisas de los dos estilos que a continuación expondremos, sobre todo la de otorgar las responsabilidades y toma de decisiones sobre los objetos de conocimientos a los propios educandos/as.

Tabla 7

Estilos de enseñanza III

Mosston y Ashworth (1996)	
El estilo para alumnos iniciados	Las decisiones del preimpacto son del alumno, "(...) va hacia el profesor y le manifiesta la voluntad de llevar a cabo una serie de episodios" (p. 261). El rol del profesor en esta fase consiste en escuchar, observar, hacer preguntas y alertar al alumno sobre las decisiones omitidas.
El estilo de autoenseñanza	Existe porque el espectro identifica el traspaso de decisiones del profesor al alumno. Este estilo no existe en el aula, pero sí en situaciones donde un individuo participa en su propia enseñanza. El individuo (alumno) toma todas las decisiones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Estilos y técnicas de enseñanza

Delgado (1991, 1998)	
Estilo de enseñanza	Técnicas de enseñanza
Tradicionales	Mando directo. Modificación del mando directo. Asignación de tareas.
Individualizadores	Individualización por grupos. Enseñanza Modular. Programas individuales. Enseñanza Programada.
Participativos	Enseñanza recíproca. Grupos reducidos. Microenseñanza.
Socializadores	Trabajo colaborativo. Trabajo interdisciplinar. Juegos de roles y simulaciones.
Cognoscitivos	Descubrimiento guiado. Resolución de problemas.
Creativos	Sinéctica corporal.

Fuente: Elaboración propia

Sicilia y Delgado (2002) realizan un esfuerzo importante por diferenciar ciertos conceptos como el de técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, recurso didáctico, método de enseñanza e intervención didáctica, los cuales para los autores en ocasiones son visualizados o utilizados como sinónimo del término estilos de enseñanza.

Respecto al concepto de estilo de enseñanza “(...) supone la adaptación reflexiva y crítica de una manera de enseñar acorde con el alumnado, el contenido y las circunstancias contextuales de la enseñanza de la Educación Física y el deporte” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 30). A partir de esta definición operacional, clasifican los estilos de enseñanza en: a) estilos de enseñanza tradicionales; b) estilos de enseñanza que fomentan la individualización; c) estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza; d) estilos de enseñanza que propician la socialización; e) estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje; f) estilos de enseñanza que favorecen la creatividad.

Es también pertinente expresar que los autores diferencian los estilos de enseñanza con las técnicas de enseñanza.

La técnica de enseñanza (TE) tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos (Sicilia y Delgado, 2002, p. 22).

De esta manera las técnicas de enseñanza se orientan hacia las maneras de informar, de comunicar, que sin dudas se relacionan con los recursos didácticos, entendiendo a éstos como modos particulares de comunicar, sea utilizando recursos tecnológicos como la disposición y empleo de los materiales. Parafraseando a Sicilia y Delgado (2002) el recurso didáctico proporciona una forma de comunicar que se adecua a cada contexto pertinente donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza.

Son también relevantes las consideraciones que realizan en relación a los conceptos de estrategias en la práctica y método de enseñanza. “Un método de enseñanza es un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 24), que obviamente tiene una relación directa con la estrategia en la práctica, la cual implica una progresión organizada de la materia a enseñar.

Por último haremos mención a la categoría de intervención didáctica ya que como manifiestan los autores es un concepto más amplio que los anteriormente identificados, dado que según Sicilia y Delgado (2002), este último comprende también los procesos de planificación, diseño de la clase, aquello que se concibe como las decisiones preactivas, seguida por las acciones postactivas que engloban la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención didáctica posee tres niveles que pretenden identificar todas las acciones que los profesores realizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Sicilia y Delgado (2002) esos niveles son los siguientes:

- Interacción de tipo técnico. Técnica de Enseñanza (comunicación).
- Interacción de tipo organización-control de la actividad (distribución y evolución de los alumnos durante la clase).

- Interacción de tipo socio.-afectivo. Relaciones interpersonales (clima en el aula) (2002, p. 25).

Como cierre de los aportes de Sicilia y Delgado (2002), ellos identifican la necesidad de llevar adelante diferentes procesos de investigación sobre los estilos de enseñanza, y en particular, sobre las interacciones que se establecen en las clases, es decir, en contextos y sobre temáticas particulares, donde se debe “(...) actuar con pautas de intervención, tal vez posibilitando nuevas perspectivas o maneras de enfocar nuestra enseñanza de la EF” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 42).

Otros aportes interesantes sobre ciertas categorías didácticas, son expresados por Gómez (2001) quien estipula algunas diferencias conceptuales que creemos oportunas exponer. Por un lado hace una clara exposición del término estrategia didáctica y dice que abarca “el conjunto de acciones deliberadas y planeadas por el docente en la organización, diseño, conducción y evaluación de una unidad didáctica (o de la totalidad de las que conforman el plan anual o de ciclo” (Gómez, 2001, p. 38). Las variables que conforman a las estrategias didácticas son: la selección y organización de contenidos – selección y preparación de las situaciones, tareas y actividades de aprendizaje – la secuenciación de las actividades – los recursos materiales – la forma de organización de los niños y el tipo de participación prevista, y por último, menciona los recursos técnicos y metodológicos (técnicas de enseñanza o de intervención).

Éste último aspecto es aquel que más nos interesa, en tanto el objeto de estudio, en primer lugar, porque expresa el término técnica de enseñanza y su vez el de intervención, no como sinónimos. Y en segundo lugar, porque se distancia de ver las estrategias didácticas como estilos de enseñanza. A posteriori describiremos las

técnicas de enseñanza, y no así las técnicas de intervención, porque, más allá de nombrarlas, Gómez (2001) no la desarrolla teóricamente, aspecto que abordaremos en líneas subsiguientes del presente capítulo.

Para Gómez (2001, p. 41) “las técnicas de enseñanza se relacionan con las formas de organización, de comunicación y con el tipo de tareas que el docente plantea a sus alumnos en relación con los contenidos concretos de una clase (...)”. Como podemos visualizar, el término tarea sigue apareciendo en la bibliografía específica de la Educación Física, como casi único concepto que invita a la realización de propuestas de enseñanza en el marco de una clase. Empero, cabe mencionar, que durante algunas de las técnicas de enseñanza, el autor comienza a sugerir que ciertas técnicas de enseñanza y modos de organización posibilitan la aparición del término jugar.

Tabla 9

Técnicas de enseñanza I

Gómez (2001)		
Técnicas de enseñanza	Variantes	Indicadores
La enseñanza activa	Por imitación o mando	El profesor pide a sus alumnos la realización de determinada tarea, prescribiendo el objetivo de la tarea y el modo de realización. Proporciona información: <ul style="list-style-type: none"> - visual (demostración gráfica o práctica), - información verbal – oral, - Información auditiva, - Rítmica.
	Por descubrimiento guiado	El profesor conoce el modelo motor, o concepto o enunciado teórico que quiere enseñar, pero propone a los alumnos una secuencia de tareas semidefinidas (se comunica el objetivo, pero no el modo de ejecutarlas) a resolver, que admiten una única (o muy pocas) respuestas correctas, de modo tal que la sucesión de respuestas lleva al alumno al aprendizaje del modelo propuesto.

		El docente genera <i>feedbacks</i> comunicando el grado de adecuación de la respuesta del alumno a la tarea solicitada, así como indicando los errores, estrategias para superarlos, etc.
	Por resolución de problemas	El docente propone a los alumnos tareas a resolver de tipo semidefinidas, explicando el objetivo de las tareas, pero estimulando a los niños a que descubran y propongan diferentes modos personales y grupales de resolución de las tareas.
	Por creatividad o técnica centrada en la producción	El profesor distribuye o pone a disposición de los niños diferentes materiales (un mismo tipo para todos, o combinaciones) proponiendo a continuación, la exploración y juego con los mismos, mientras los estimula a que inventen los juegos posibles de ser jugados. Las intervenciones se orienta a: <ul style="list-style-type: none"> - Crear condiciones de seguridad en el uso de las instalaciones o del material. - Hacer evolucionar conflictos sociales entre los niños o impedimentos motrices en la realización de los juegos. - Favorecer la evolución de las relaciones intersubjetivas entre los niños. - La reflexión sobre las respuestas encontradas.
La enseñanza por tareas: el profesor organiza los materiales en diferentes sectores del patio, de modo de disponer a los alumnos a jugar en forma autónoma y experimentar sus capacidades prácticas en cada uno de los sectores.	Por recorridos	Los materiales están dispuestos formando una secuencia con un orden determinado.
	Por circuitos	Los materiales están distribuidos por rincones y los alumnos pueden jugar o practicar en cada estación, para ir luego a otra cuando lo deseen, cuando se cumple tiempo pautado, cuando se cumple un número de ejercitaciones o cuando el profesor da una señal.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas autogeneradas 	El profesor distribuye el material y no especifica a qué jugar o qué es lo que hay que hacer. Los niños juegan según lo que el material les sugiere.
	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas asignadas 	<p>El profesor organiza el material y previamente a la práctica de los niños, comunica a los niños el tipo de tarea a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - especificando el objetivo de las tareas y no el modo de actuar en cada una de ellas (semidefinidas), - el objetivo de la tarea y el modo de actuar (definidas) - En ambos casos puede precisar la cantidad de tiempo a permanecer en cada tarea o la cantidad de ejercitaciones a efectuar.
La enseñanza a través de compañeros	En pequeños grupos	El profesor presenta a los alumnos una determinada tarea a realizar y especifica el objetivo de la misma, así como los resultados que deberían esperarse después de la práctica de los alumnos. Aparecen roles rotativos por parte de cada integrante del grupo. El profesor organiza los tiempos y los grupos de modo tal que todos los alumnos puedan cumplir los diferentes roles.
El aprendizaje cooperativo	El aprendizaje cooperativo en los juegos colectivos de oposición - colaboración	El profesor organiza equipos de un nivel de competencia equivalente, explica el juego y proporciona tiempo para la práctica. Luego propicia momentos de reflexión sobre las dificultades encontradas.
	El aprendizaje cooperativo en la resolución de la tareas	<p>El profesor propone a pequeños grupos la resolución de una tarea motriz, la invención de una forma de moverse, la creación de un esquema de movimiento, la modificación de un juego, la construcción de espacios de juego, la investigación bibliográfica acerca de un concepto, la realización de entrevistas.</p> <p>(...) cuando se trata de inventar juegos en clase o resolver problemas de movimiento y ritmo, coreografías, etc., después de un tiempo de invención de juegos, cada grupo se reúne y le enseña su juego a la vez que aprende el del otro grupo.</p>
La autoenseñanza	<p>La aplicación de esta técnica supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente selecciona un contenido o grupo de contenidos a enseñar. - Establece un instrumento de evaluación que le permita al 	

	<p>alumno y a él mismo conocer el estado inicial del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza y detalla por escrito una secuencia de actividades de complejidad creciente, así como las condiciones de la práctica y la duración de cada sesión de práctica. - Establece por escrito las expectativas de logro que el alumno deberá alcanzar al finalizar la práctica de la secuencia. - Establece por escrito un instrumento de autoevaluación que le permita al alumno saber si ha alcanzado los objetivos y compararse con la evaluación inicial.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Los estilos de enseñanza IV

Contreras Jordán (1998)		
Los estilos de enseñanza		
Los estilos tradicionales de enseñanza	La enseñanza mediante instrucción directa	<p>Se proporciona la respuesta sobre la solución de un problema motor. Se basa en dos premisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe una solución perfectamente definida y eficaz. - El profesor debe ser capaz de comunicar dicha solución al alumno.
	La asignación de tareas	<p>El docente explica y/o demuestra la tarea a realizar. Cada alumno se ubica en el lugar de la sala que prefiera y comienza a ejecutar la tarea encomendada cuando lo desea y lo realiza el número de veces y el tiempo que él mismo determina y cesa dicho movimiento, también a voluntad propia.</p>
Estilos de enseñanza participativos	La enseñanza recíproca	<p>La esencia de la estrategia consiste en que los alumnos organizados por parejas o tríos realizan la tarea encomendada por el profesor a la vez que corrigen sus propios defectos. Es decir, que los alumnos se posicionan en un rol de observador y evaluador de las acciones realizar por un compañero/a.</p> <p>El trabajo se puede realizar a través de una tarea simple, la ejecución de varias tareas o utilizando el tipo denominado tarjeta de tareas, que consiste en la descripción por escrito de una serie de tarea que el alumno debe realizar, así como un espacio para evaluar la ejecución de aquellas.</p>

	La enseñanza en pequeños grupos	Supone una organización en la que más de dos alumnos se asocian para la práctica, observación y corrección de las tareas propuestas, por lo que implica una mayor responsabilidad del alumno. Cada integrante del grupo cumple un rol y función específica durante la realización de la tarea propuesta por el docente.
	Microenseñanza	Consiste en una organización alrededor de un núcleo central integrado por unos cinco o seis alumnos a los que el profesor transmite información objeto de aprendizaje, así como otros elementos organizativos (distribución, errores, refuerzos, etc.) para que estos a su vez actúen de la misma forma con el resto de alumnos. El profesor se relaciona con los alumnos mencionados y ellos con el resto de la clase.
Estilos de enseñanza que tienden a la individualización	El programa individual	Se especifican tareas las cuales son desarrolladas de forma independiente por cada alumno. Éste participa tanto de la ejecución como de su propia evaluación (autoevaluación).
	Trabajo por grupos	Se establecen grupo por niveles de aptitud con tareas diferentes para cada subgrupo, que han de estar ubicados en diferentes áreas espaciales para no crear interferencias.
	La enseñanza modular	Se establecen grupos por niveles de aptitud con tareas diferentes para cada subgrupo, que han de estar ubicados en diferentes áreas espaciales para no crear interferencias. Posee una diferencia, en tanto que el alumno puede optar entre diferentes actividades según sus intereses.
Los estilos de enseñanza cognitivos	El descubrimiento guiado	Consiste en definir el tema objeto de aprendizaje, para acto seguido fijar la secuencia de las etapas de forma que conduzcan ordenadamente a la solución final. Cada paso está basado en las respuestas dadas el paso anterior, lo que supone que los indicios se formulan en forma de preguntas. Se caracteriza por la dependencia que existe entre la respuesta que se espera del alumno y los indicios que el profesor proporciona. El profesor jamás da la respuesta.

	El estilo de resolución de problemas	El docente diseña problemas motrices para que los alumnos busquen alternativas para su resolución. Las soluciones nunca deben ser conocidas por lo alumnos.
Estilos de enseñanza que promueven la creatividad	Se distinguen por el carácter incompleto y abierto de las experiencias, así como el papel activo que los alumnos desarrollan en la exploración. Su objeto es el de fomentar la libertad ya sea en la realización a la libre expresión del individuo, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto para alumnos como profesores.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

Estilos docentes y modelos de enseñanza

Ainseisten, et al. (2002, p. 101-102)		
Estilo docente	Modelo de enseñanza	Características
Estilo participativo	Enseñanza recíproca	Requiere una distribución de papeles entre los alumnos. Se propone a percibir errores y ofrecer soluciones.
	Enseñanza por descubrimiento guiado	Consiste en definir el movimiento o acción objeto de aprendizaje y estimular a los alumnos para producir formas de ejecución global en etapas sucesivas. La tarea del profesor consiste en acudir en ayuda y ayudar a aprender.
Estilo no participativo	Modelo de enseñanza por instrucción directa	El profesor realiza todas las operaciones que la clase implica, desde lo previo hasta la evaluación, pasando por la ejecución. Las respuestas de los alumnos son el resultado de las decisiones tomadas por el profesor.
	Modelos de enseñanza por imitación	El profesor es el modelo de la tarea a realizar y el alumno debe copiarlo.

	Modelos de enseñanza de asignación de tareas	El profesor asigna variadas actividades que los alumnos deben realizar. Éstos pueden iniciar el movimiento cuando lo creen conveniente, realizarlo el número de veces y durante el tiempo que ellos determinan y también cesar a voluntad.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Hemos descrito la obra de Mosston y Ashworth (1996), aunque reconocemos también otra obra anterior (Mosston, 1982), las cuales son principales pilares para el desarrollo de investigaciones sobre la temática de los estilos de enseñanza. En el recorrido histórico son ampliamente reconocidos los aportes de Delgado (1991, 1998), Sicilia y Delgado (2002), Cuellar y Delgado (2000). En unos de sus primeros estudios, Delgado (1998) menciona que ya durante los años 1994 y 1996 realiza algunas investigaciones en relación a los estilos de enseñanza, para ello confecciona un cuestionario denominado DEMEVI, el cual es una adaptación del establecido por Marrero (1993, en Delgado, 1998). Dicho cuestionario posee sesenta preguntas que permiten identificar las características de los estilos de enseñanza que manifiestan explícitamente realizar docentes y futuros docentes de Educación Física. Tomando las categorías de estilos de enseñanza tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos, Delgado (1998) desarrolla una investigación comparando los estilos de enseñanza que son utilizados por futuros docentes de Educación Física y de profesores titulados que se encuentran efectuando una capacitación permanente sobre la aplicación de los estilos de enseñanza. Cabe mencionar que el estudio se centra en conocer las teorías implícitas que manifiestan los docentes y futuros profesores respecto a la aplicación de los diferentes estilos de enseñanza. Por tanto, la investigación no

desarrolla un trabajo de recolección de datos a partir de observaciones directa de la aplicación de los estilos de enseñanza en la propia práctica pedagógica. Este no es un dato menor, ya que el autor manifiesta la necesidad de realizar futuras investigaciones que vean en la praxis la variabilidad de los estilos de enseñanza.

Los resultados alcanzados demuestra que los futuros docentes poseen una tendencia hacia los estilos de enseñanza participativos, individualizadores, creativos y socializadores, con una propensión marcada hacia los estilos cognoscitivos. Por último se destaca en los estudiantes una valoración negativa hacia los estilos de enseñanza tradicionales. Por su parte, los docentes asistentes al curso de formación continua explicitan su orientación hacia los estilos participativos, socializadores, individualizadores, creativos, teniendo también una preferencia por los estilos cognoscitivos.

Un dato significativo es que "(...) los futuros profesores valoran, los EEs Creativos (esto puede ser debido al mayor conocimiento del Contenido de Expresión Corporal que tienen los futuros profesores frente a los más veteranos); los profesores en ejercicio valoran, en tercer lugar a los EEs Individualizadores" (Delgado, 1998, p. 7).

Aunque los resultados expuestos orientan hacia las perspectivas teóricas interpretativas, expresivas y emancipadoras por sobre las dependientes o productivas, el autor hace mención a desarrollar otras investigaciones que contrasten lo explicitado teóricamente en el cuestionario con su realización en las prácticas de enseñanza diarias; "una cosa es manifestar y decir que se está de acuerdo con algo y otra que actúes de acuerdo con lo que se dice" (Delgado, 1998, p. 8).

Entre tanto, las perspectivas de cambio e innovación que los docentes de Educación Física proponen en sus praxis educativa, Viciano (2000) resalta, entre otros puntos claves, que una de las innovaciones que viene sucediendo es la concerniente a la variabilidad de estilos de enseñanza que los docentes intentan aplicar, donde pareciera que “se intentan adecuar estilos determinados a contenidos determinado, orientando así cuáles son los óptimos para cada bloques de contenidos” (Viciano, 2000, p. 4). Podríamos aportar que la didáctica de la Educación Física busca reflexionar sobre las maneras de enseñar más apropiadas en relación a los ejes temáticos que se planifican. Esto permite un desarrollo investigativo y reflexivo de la propia práctica, comprendiendo que no todo puede enseñarse de la misma manera.

Luego de describir aspectos teóricos en relación a ciertos anclajes de la didáctica podemos observar que los conceptos de técnicas de enseñanza, modelos de enseñanza y estilos de enseñanza se exponen en algunas ocasiones como sinónimos, aspecto que Som Castillo, Muros Molina, Aznar Ballesta y Leyva Rodríguez (2008) expresan que a lo largo de la historia de las publicaciones en relación a este tema se ha cambiado permanentemente el uso terminológico, afirmación también sustentada por Márquez (2013, p. 43) “hay ocasiones en las que al referirnos a estilos de enseñanza puede confundirse con estrategias pedagógicas o didácticas y puede incluso entenderse como intervención didáctica, método y procedimiento, técnicas de enseñanza o estrategia de en la práctica”.

Siguiendo con la descripción de investigaciones que abordan la temática de los estilos de enseñanza, Som Castillo et al (2008) aportan como conclusión que en la Educación Física predominan los estilos de enseñanza más tradicionales ya que los profesores no están preparados para utilizar estilos indirectos. Esta aseveración

también es coincidente con las conclusiones de Araujo y Moraima Campos (2006), quienes realizan un estudio analizando la praxis pedagógica de docentes de Educación Física de la tercera etapa de educación básica del Municipio de Moran perteneciente al estado de Lara (Venezuela), utilizando las siguientes categorías de análisis constitutivas de la praxis pedagógica: estructura de la clase; estilos de enseñanza, teorías del aprendizaje y finalidad de la Educación Física. Las autoras expresan como conclusión general de su investigación que

La estructura de la clase de Educación Física es rígida, impositivas, monótonas y repetitivas, el docente decide: el “que”, el “como”, el “donde”, el “cuando” se hacen las actividades. Los alumnos se limitan a cumplir órdenes y ejecutar actividades alejadas de su realidad (Araujo y Moraima Campos, 2006, p. 191).

Por último mencionan que es propicio que los docentes usen diferentes métodos en función de los momentos de la clase, las distintas tareas y situaciones de diversidad de los alumnos y los grupos.

Los resultados de las investigaciones expuestas anteriormente distan de lo analizado por Márquez (2013), aunque sí cabe aclarar que el estudio del presente autor estuvo orientado a identificar las preferencias de los estilos de enseñanza de los futuros profesionales de Educación Física. Para ello se valió de la utilización de la encuesta “DEMEVI” en estudio exploratorio y no experimental cuya muestra fueron cincuenta y nueve alumnos de la Licenciatura en Educación Física y Deporte que se encuentran cursando entre el sexto y octavo semestre de la carrera. Los resultados obtenidos “permiten saber que los futuros profesionales de la Educación Física prefieren los estilos participativos por encima de los otros estilos (...)”

(Márquez, 2013, p. 49). Queda expuesta de esta manera una tendencia hacia la innovación y proposición de manera de enseñar basadas en la participación de los alumnos.

Por otra parte Coterón y Sánchez-Sánchez (2013) centran sus análisis en la construcción de un modelo didáctico para la enseñanza de la expresión corporal como contenido de la Educación Física, al respecto mencionan que

La Expresión Corporal (EC) forma parte de los contenidos del área de EF en el sistema educativo español. El trabajo realizado por gran cantidad de profesores ha sido en muchos casos intuitivo, al no contar con un modelo didáctico específico para su desarrollo (Coterón y Sánchez-Sánchez, 2013, p. 177).

Para la enseñanza de la expresión corporal asumen la necesidad sobre el trabajo de la creatividad y esa capacidad demanda, según los autores, de estrategias no utilizadas habitualmente. Aquí toman fuerza las apreciaciones de Som Castillo et al. (2008) y Márquez (2013) cuando expresan que los docentes no utilizan aquellas técnicas de enseñanza que desconocen. Pareciera entonces que el desarrollo de la creatividad necesita de estilos de enseñanza particulares que conformen un modelo didáctico particular para la enseñanza de la educación corporal. Coterón y Sánchez-Sánchez (2013) refuerzan la idea acerca de la escasa formación del profesorado en el ámbito de la expresión corporal, marcada por las pocas publicaciones bibliográficas referidas al respecto, aunque, perciben una ampliación de la investigación en la temática lo cual favorecerá hacia la sistematización de un modelo didáctico específico. “La solución que encuentran en muchos casos el

profesor para resolver la situación consiste en aplicar los modelos del pensamiento vertical o lógico a procesos creativos, optando por una motricidad reproductiva” (Sánchez y Coterón, 2012, p. 41).

4.2. Intervenciones docentes

Las clasificaciones expuestas anteriormente ligadas a los estilos de enseñanza no parecieran aportar elementos firmes que contribuyan a la formación de prácticas pedagógicas que permitan identificar intervenciones específicas para el desarrollo del juego y el jugar espontáneo de los niños en las clases de Educación Física. De hecho nos interesa al igual que Coterón y Sánchez-Sánchez, (2013) poder sistematizar un modelo didáctico, no en relación a la expresión corporal en Educación Física, pero sí para la construcción de una didáctica para enseñar a jugar, basado en intervenciones docentes que aborden las formas de juego y los modos de jugar de manera simultánea, sustentados desde el derecho al juego, como derecho de la niñez también en el marco de la Educación Física.

Respecto a los modos de intervención en el desarrollo del jugar, Rivero (2011a) toma posición expresando que los docentes no sabemos cómo intervenir en el jugar por jugar como eje temático propio de la Educación Física.

Sarlé (2011b) expone que durante los juegos propios de la educación inicial, léase, juego dramáticos, juegos de construcción y juegos convencionales con reglas, los maestros deben efectuar intervenciones o mediaciones particulares y pertinentes en cada uno de los tipos de juego.

Como característica general explica que el docente tendría que saber jugar y disfrutar de jugar. La observación, como modo de intervención, se expone en las

reflexiones de la autora, al respecto Sarlé (2011b) sostiene que los maestros deben saber mirar los modos de jugar espontáneos de los niños para sostenerlos, apoyarlos y diversificarlos. “La mejor intervención del maestro es la de observar para comprender. Esto le permite interpretar la secuencia de las acciones que los jugadores despliegan” (Sarlé, 2011b, p. 36).

Agrega, que de no estar jugando con los niños, sería pertinente intervenir sólo cuando es solicitado o requerido por los niños, generalmente para otorgar alguna opinión, colaborar en la resolución de un conflicto, propiciar algún tipo de material o acondicionamiento de los lugares de juego. Por último hace mención a esperar los momentos de cierre para poder recuperar junto a los niños qué ocurrió mientras jugaban. Más allá de sus aportes en tanto la observación como acción de mediación en el juego de los niños, la autora expresa “(...) intervenir mientras los niños juegan, descubrir cuál es la mediación más pertinente para cada tipo de juego siempre resulta un desafío” (Sarlé, 2011b, p. 41).

En relación a lo planteado de la disponibilidad para jugar Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010, p. 27) mencionan que durante el juego dramático

el maestro asume un rol y juega desde allí su personaje, sin abandonar nunca su lugar de adulto y de responsable de la propuesta. Que el maestro juegue no significa que centraliza y organiza el juego de modo tal que todo gire en torno a él. Muy por el contrario, se incluye como un jugador capaz de seguir las decisiones que van surgiendo y de hacerlas crecer desde sus propias intervenciones (2010, p. 27).

Por eso, el postulado de Pavía (2011) sobre pensar una didáctica para aprender a enseñar a jugar de un modo lúdico se hace imprescindible de configurarla. Creemos que la posibilidad de permitir jugar en las clases de Educación Física implica procederes de intervención sobre la forma y el modo lúdico que son específicas. Es por eso que nos parecen interesantes los aportes teóricos que intentan diferenciar los conceptos de estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza e intervenciones didácticas, ya que tal vez éstas últimas son las que se configuran como las acciones finales que los docentes realizan en su praxis.

Creemos que Navarro (2002), hace un avance al respecto, aunque sostenemos que no brinda respuestas en tanto el juego y el jugar desde la perspectiva de los jugadores, ya que sus propuestas están orientadas desde la didáctica del juego motor, del cual ya nos hemos diferenciado oportunamente.

Navarro (2002) expone que las estrategias didácticas son “una orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de los modelos de evaluación, y de la forma de presentación de las tareas, de la organización de las actividades y del carácter de las actividades que se evalúan”. A partir de dicha conceptualización distingue tres tipos de estrategias de enseñanza en relación a la didáctica del juego motor:

- Instructiva: “podemos encuadrar en la estrategia instructiva a 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” (Navarro, 2002, p. 250).

Coincidimos con el autor que dicha estrategia de enseñanza “no es la más apropiada para la aplicación de juegos” (Navarro, 2002, p. 251). Tal cual lo

decíamos en párrafos anteriores, todas las propuestas enmarcadas en consignas cerradas y/o tipos de tareas definidas, no permiten la asunción del modo lúdico. “Aceptamos también que el <<modo>> (lúdico) de jugar (en términos de <<ambigüedad>>, <<apariencia>>, <<permiso>>, <<confianza>>, <<complicidad>>, etc.) no se puede enseñar, por lo menos si se lo intenta desde una concepción tradicional (bancaria, mecánica, unidireccional) de enseñanza” (Pavía, 2011, p. 103).

Tal vez podemos aquí encontrar un primer elemento constitutivo de la didáctica del jugar, es decir, si deseamos que en las clases de Educación Física se desarrollen y construyan situaciones lúdicas, no es posible a partir de estrategias didácticas instructivas, también reconocidas en técnicas de enseñanza como la asignación de tareas, mando directo o enseñanza por imitación.

Retornando a los aportes de Navarro (2002) expone otras dos estrategias:

- 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” (Navarro, 2002, p. 250).
- Emancipativa: “(...) los alumnos varían o promueven su enseñanza creando situaciones” (Navarro, 2002, p. 250).

Claro está que, para permitir jugar, las estrategias de enseñanza deben orientarse hacia tipos de intervenciones devenidas de estrategias participativas y emancipativas.

(...) la estrategia 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, ya sea para el desenvolvimiento de una trama o historia de un juego simbólico, o para la organización de juegos de reglas que, además cambian y hacen evolucionar según las preferencias de los jugadores (Navarro, 2002, p. 252).

Aquello que nos estamos problematizando es nuestro rol como educadores frente al juego libre, el jugar por jugar, el juego espontáneo, acepciones que se evidencian en la literatura al hablar del juego infantil sin sentido educativo o productivo. En tal dirección Rivero (2010) sostiene que se ofrecen escuetos argumentos para la intervención del profesor ante escenarios de situaciones de juego con sentido de jugar por jugar. A nuestro entender un posible motivo de esta carencia, es que el término de intervención no se encuentra claramente conceptualizado en la literatura actual. Como se expresó a partir de Viciano (2000) no puede enseñarse todo del mismo modo, se necesitan entonces intervenciones específicas frente a ciertos objetos culturales, “la intervención docente en el uso de estrategias aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos, va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimiento, significa desarrollar al máximo las potencialidades de las personas” (Rosales, 2004, p. 3). Según Aranda (2010, p. 2) el concepto de intervención didáctica suple al término metodología “(...) y se refiere a todas las acciones que el maestro realiza en el proceso de enseñanza/aprendizaje”. Por su parte López Moya (2004, p. 270) menciona que “con la intervención didáctica pretendemos concretar la actuación del profesor del

aula de Educación Física y las actividades de los alumnos con el propósito de alcanzar objetivos previamente fijados”.

El concepto de intervención docente es mencionado y trabajado con mayor rigurosidad en estudios centrados en los episodios o situaciones de conflicto que se suceden en clases de Educación Física.

Desde la perspectiva praxiológica la investigación de Sáez de Ocáriz, Lavega y March (2013) describen las conductas conflictivas que se suceden durante el desarrollo de juegos motores de oposición. La muestra de la investigación es de niños de entre 8 a 11 años que concurren a un establecimiento educativo, configurándose como un estudio de caso.

Tomamos algunas categorías conceptuales que se desprenden del estudio, léase, juego motor, conductas motrices conflictivas e intervención docente.

Los juegos sociomotores son entendidos “como un sistema de reglas portador de una organización interna particular, que libera procesos práxicos concretos a la hora de relacionarse” (Sáez de Ocáriz et al, 2013, p. 165). A palabras de los autores los juegos motores poseen una lógica interna particular, la cual provoca que los jugadores deban resolver ciertas problemáticas en su relación con los participantes, con el espacio, con el material y con el tiempo. De esta manera los jugadores se adaptan a la lógica interna del juego expresando sus comportamientos motrices (Sáez de Ocáriz et al, 2013).

Entre los resultados más importantes de la investigación se describe que hubo algún tipo de conflicto motor en 19 (59,4%) de los 32 juegos sociomotores de oposición llevados adelante durante ocho sesiones. Esos conflictos han podido determinar la aparición de dos grupos de conductas motrices generadoras de conflicto (Sáez de Ocáriz et al, 2013, p. 170): a) conductas motrices conflictivas

desajustadas; b) conductas motrices conflictivas perversas. Originando las siguientes respuestas conflictivas por parte de los jugadores: agresión verbal, agresión física, agresión mixta (verbal y gestual).

Es a partir del contexto de juego y las conductas motrices conflictivas que el docente dispuso de dos maneras de intervención, a) modificación de reglas; b) actuación directa sobre los protagonistas. Cabe mencionar que el concepto de intervención docente no es categorizado por los autores, aunque sí se caracterizan aspectos de las intervenciones antes mencionadas.

En tanto la intervención docente a partir de la modificación de las reglas, “(...) se modificaron las condiciones de juego de modo que la lógica interna de los juegos orientara las conductas motrices de los alumnos hacia un terreno más favorable para el diálogo interpersonal y la promoción del aprendizaje socioemocional (Hrmek, & Roffey, 2009, en Sáez de Ocáriz et al, 2013, p. 172). También se optó por realizar cambios en el tipo de relación motriz, modificando la oposición por la incorporación de juego de cooperación, buscando alcanzar objetivos comunes entre los participantes. Respecto a la intervención de actuación directa sobre los protagonistas del conflicto motor, se han empleado “(...) estrategias de invitarles a que estuvieran unos minutos observando al resto de los compañeros de juego, mientras se calmaban y reflexionaban sobre lo acontecido. Luego el educador completaba esa reflexión sobre las relaciones interpersonales positivas” (Sáez de Ocáriz et al, 2013, p. 172).

Como venimos planteando, los actos comunicativos se establecen en un entorno específico y es de nuestro interés analizar los mismos en el marco de la Educación Física, por tanto es preciso citar los trabajos elaborados por Pizzano y Gómez (2003) Gómez et al., (2003) y Gómez (2006, 2010 y 2011), cuyas investigaciones

longitudinales han sido efectuadas en el marco de clases de Educación Física infantil. Los investigadores se preocupan por el análisis de la construcción de normas y valores, por parte de niños y niñas de entre 4 y 5 años, durante las clases de educación física infantil, haciendo hincapié en los tipos de intervenciones docentes que desarrollan los profesores de Educación Física para la transmisión de normas durante episodios de conflicto. De esta manera nos aportan categorizaciones conceptuales acerca de los tipos de intervenciones docentes que desarrollan los profesores de Educación Física en tanto la resolución de conflictos, proporcionando definiciones operacionales significativas y valiosas para nuestra problemática de investigación, así como también, aspectos referidos al diseño cualitativo llevado a cabo por los citados investigadores.

En relación a las intervenciones docentes Pizzano y Gómez. (2003, p. 543) proponen una categorización de los tipos de actuación docente para la resolución de conflictos en clases de Educación Física del nivel inicial.

Tabla 12

Actuaciones docentes ante episodios de conflicto

Tipo de actuación	Función
Yusiva	Instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación.
Exhortativa	Ordena o solicita el cumplimiento de una norma mediante su enunciación.
Sancionadora	Aplica la sanción prevista por una norma.
Confirmativa	Actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.
Ejemplarizante	Expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma.

Fundamentadora	Expone razones o valores que fundamentan una norma.
Reflexiva	Manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma.
Deliberativa	Habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma.

Fuente: Pizzano y Gómez (2003)

Las intervenciones docentes explicitadas anteriormente toman relevancia en el marco de las situaciones de conflicto que niños y niñas protagonizan durante las clases de Educación Física, esos episodios de conflicto tienen su origen a partir de las siguientes problemáticas, a) distribución de los objetos –materiales o simbólicos; b) por agresiones -físicas y/o verbales-; c) transgresiones a normas. Una vez establecido el episodio de conflicto, “los protagonistas recurren a las normas y valores que suponen correctos y eficaces para resolver cada situación” (Pizzano y Gómez, 2003, p. 541). Claro que los autores resaltan que en el caso de las instituciones educativas existe una relación de asimetría entre los niños y docentes, lo cual habilita una función autoritaria por parte de estos últimos. “Esta ligazón institucional posibilita que las intervenciones docentes estén destinadas a que los niños realicen una determinada acción en conformidad con las normas existentes u omitan una determinada acción que es contraria a las mismas” (Pizzano y Gómez, 2003, p. 542). Según Gómez (2011, p. 62-63) “la intervención docente debe entenderse como todas aquellas acciones que el docente realiza en el marco de un episodio de conflicto, con miras a aportar elementos que permitan su resolución”. Claro que cada tipo de actuación docente conlleva orientaciones valorativas, es decir, cada manera de intervenir posee un significado ideológico, esas valoraciones pueden ser de: a) orden normativo – se centran en las reglas, el respeto a la

autoridad y el mantenimiento del orden-; b) consecuencia de las acciones –se da importancia a los resultados de la acción por el daño o bienestar que pueden ocasionar; c) ideales del yo –el énfasis está puesto en la capacidad de toma de decisión y responsabilidad de los actos, el desarrollo de la capacidad de control de los impulsos; d) justicia o equidad –se valoran los valores de igualdad, equidad, cooperación y reciprocidad (Pizzano y Gómez, 2003, p. 543).

A continuación ampliaremos las características constitutivas de cada una de los tipos de actuación docente ante episodios de conflicto.

Respecto a la intervención yusiva, podría mencionarse como característica principal que el docente enuncia la norma de manera generalizada, puede estar estableciéndose por primera vez o bien recordando su vigencia. La intervención exhortativa cumple la función de solicitar a los niños la adecuación de sus acciones a lo establecido por las normas, sean institucionales, de convivencia, de la tarea o el juego. “La orientación valorativa de esta intervención está claramente dirigida hacia el cumplimiento del orden normativo” (Gómez et al, 2003, p. 2). De esta manera, la intervención exhortativa viene por detrás de la intervención yusiva dado que debe haberse expuesto con anterioridad la norma, a fin de que luego cada niño pueda adecuarse a lo establecido. Según Pizzano y Gómez (2003, p. 544) “estas proposiciones condicionan la libertad del sujeto receptor puesto que determinan un solo modo de hacer las cosas”.

Anteriormente se expuso que los episodios de conflicto tienen origen a partir de disputas y/o transgresiones a normas de distintos caracteres, esos mismos conflictos, luego disponen de algún tipo de resolución: el desistimiento, la conciliación, la transacción y la sanción (Gómez, 2006, 2010, 2011). Ahora nos detendremos a caracterizar el último modo de resolución de los conflictos.

Gómez (2010) realiza una exhaustiva descripción de los modos en cómo es utilizada la sanción por parte de los docentes durante episodios de conflicto sucedidos en clases de educación física con niños y niñas de 4 y 5 años. “El comienzo de esta intervención docente se caracteriza siempre por distinguir al transgresor y poner de manifiesto que su conducta ha causado una ruptura del lazo social; pero la forma de finalización de la misma puede variar” (Gómez, 2010, p. 99).

Tabla 13

Tipos de castigos

Tipos de castigos	Grados de intervención discursiva y motriz
a) Aplicación de castigos a.i) castigos con fines puramente expiatorios; a.ii) exclusión momentánea o definitiva del grupo social; a.iii) hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción; a.iv) privar al culpable de la cosa que ha abusado; a.v) hacer al culpable lo que ha hecho a otro.	i- puede ejecutar la sanción directamente, sin enunciarla; ii- puede enunciar la sanción a modo de amenaza; iii- puede enunciar y ejecutar la sanción simultáneamente
b. Censura verbal del acto b.i) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social; b.ii) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as; b.iii) 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 b.iv) pedido de evitación de nuevas transgresiones; b.v) persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores	Dirigidos a nivel individual o grupal
c. Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado (para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social).	Dirigidos a nivel individual o grupal

Fuente: Gómez (2010, p. 100-101)

Los resultados de la investigación demuestran que la sanción por castigo es la más utilizada por docentes, disponiendo "(...) la exclusión de la actividad en desarrollo o de jugar con el grupo de pares" (Gómez, 2010, p. 105). Por otra parte, la autora expone que se han encontrado sanciones a partir de la censura verbal del acto, donde luego el docente agrega un fundamento o razón de dicha censura establecida. Respecto a esto se menciona

Entre las consecuencias de la acción que los/as docentes mencionan como fundamento para sancionar la censura de un acto o comportamiento, encontramos las siguientes: peligro de lastimarse y/o lastimar a alguien con algún objeto; riesgo de dañar el cuerpo propio y/o de otro debido a la realización de alguna acción corporal; posibilidad de hacer sufrir emocionalmente a otro (por burlas, por caracterizaciones despectivas, por aislamiento); riesgo de romper o destruir el material; riesgo de desarmar o destruir la construcción por sí mismo y/o por otro; imposibilitar la continuidad del juego propio y/o de otro/s (Gómez, 2010, p. 109-110).

Por último nos parece importante resaltar que para la autora, los niños y niñas que asisten a los jardines de infantes, poseen una característica a-jurídica, es decir, son sujetos en proceso de construcción y comprensión de los sistemas normativos y de castigos, por consiguiente la tarea de las instituciones educativas es que puedan constituirse en sujetos jurídicos.

Continuando con la caracterización de las diferentes formas de actuación docente ante episodios de conflicto, nos detenemos ahora en caracterizar el tipo de

acción confirmativa, en ella se actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.

Estas intervenciones son análogas a las “preguntas de examen” conceptualizadas por Searle (1969), quien caracteriza la interrogación como un acto de habla distinguiendo dos clases de preguntas: a) preguntas reales, en las cuales el hablante no sabe la respuesta y desea conocerla; y b) las preguntas de examen, en las que el hablante conoce la respuesta pero desea saber si el interrogado también la conoce (Pizzano y Gómez., 2003, p. 545).

Cuando el docente expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma, se denomina que su intervención ha sido de tipo ejemplarizante o ejemplificadora (Pizzano y Gómez, 2003). Se transmiten normas y valores a través de la socialización de casos que son expuestos ante la mirada de los demás participantes del grupo.

En el caso de la intervención fundamentadora, los docentes enuncian razones o valores que sostienen una norma, es decir que “el docente comunica una orientación valorativa para la norma” (Pizzano y Gómez, 2003, p. 545).

La intervención reflexiva busca la toma de conciencia y auto-observación de las acciones que se realizan. Es una invitación a la revisión de las actuaciones que cada sujeto realiza en el marco de las propuestas de enseñanza, aunque cabe aclarar que siempre la revisión está supeditada a un pedido desde la perspectiva de autoridad que implica el rol docente en las instituciones formadoras.

(...) agrega a los anteriores la necesidad de auto-observación del niño. Se espera que el niño tome conciencia de sus acciones, que las juzgue según ciertas normas instituidas y que decida “voluntariamente” la rectificación de su accionar, es decir, que decida actuar en conformidad con las normas (Pizzano y Gómez, 2003, p. 546).

Por último, los autores reconocen la intervención deliberativa como aquella que busca una participación protagónica de los niños en la discusión de las normas, formular razones y criterios que sostienen las normas propuestas, buscando un desarrollo moral más autónomo que heterónimo. Para los autores la autonomía se vería posible a partir del uso de formatos deliberativos durante las clases de Educación Física, que aunque existan relaciones asimétricas entre los niños y adultos, los primeros puedan disponer de una posición más protagónica con posibilidad de legislar sus conflictos. Estos formatos se constituirían a palabras de Vigostky (1996) como zonas de desarrollo próximo para la construcción de la moralidad infantil.

Con este tipo de actuación clasificamos las intervenciones docentes que buscan la participación activa de los niños en la discusión de las normas y en la elección de diferentes cursos de acción para alcanzar las metas propuestas. A través de estas intervenciones el docente habilitaría un formato de interacción en el cual los niños lograrían asumir un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y gozando de cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas (Pizzano y Gómez, 2003, p. 546).

Pareciera que intervenir implica justamente lo contrario a abstenerse, la intervención “(...) significa ejercer una acción sobre algo” (Nella, 2011b, p. 58). El concepto de intervención presenta los siguientes sinónimos y usos: intromisión, fiscalización, control, investigación, arbitraje, operación, mediación. Por su parte intervenir exhibe los siguientes: participar, mezclarse, terciar y mediar, tomar parte de un asunto, controlar, interceder, interponerse (Real Académica Española, 2012, 22º ed.).

“la palabra 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 otra parte de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión” (Nella, 2011a, p. 146).

Nella (2011a) expone que toda intervención docente se expresa a partir de algún tipo de demanda, propia del docente, en relación a la tarea de enseñar o, exigida por los/as educandos/as. Y agrega que el hecho de intervenir sobre alguien influye e incide en las conductas de esas personas (Nella, 2011b).

¿Cómo el comunicar la consigna del juego hace pasar de una pedagogía de la opresión o de la imposición a una pedagogía de la acción y de valoración personal? ¿Cómo comprometerlo con el juego para que sea protagonista del mismo y no un mero participante? (Nella, 2011a, p. 148).

Una práctica pedagógica en el marco escolar implica que el/la docente intervenga, Rivero (2010) plantea que en la formación inicial no se enseña a intervenir para el desarrollo del jugar, se interviene para administrar formas de juego a las que las personas se deben adaptar. Por ello es preciso para nuestro accionar docente poder categorizar las intervenciones para el desarrollo del modo lúdico que permiten la construcción de situaciones lúdicas. Creemos que la bibliografía existente en la literatura específica de Educación Física no ha dado respuestas de categorizaciones de modos de intervención sobre el juego y el jugar y, menos aún, sobre modos de intervención desde un posicionamiento democrático. Desde una posición donde toman al juego motor como recurso didáctico para la enseñanza de otros contenidos de aprendizaje Gil-Madrona et al. (2008) observan que es tarea de los maestros plantear ambientes motrices donde se permita jugar en libertad creativa a los niños, donde

Actuará como animador y se plantearán situaciones motrices abiertas a la exploración y el descubrimiento guiado, y se dictarán consignas abiertas a la interpretación personal de los niños, se presentarán tareas semidefinidas que puedan precisar y se harán propuestas de juego (Gil-Madrona et al., 2008, p. 170).

Los autores hacen mención a la necesidad de que los profesores desarrollen permanentemente la observación y estén pendientes para intervenir y ayudar.

Creemos que toda intervención podría tener el anhelo de incluirse en el jugar con la intención de mezclarse, de investigar lo que ocurre en la situación de juego, para discutir, deliberar, reflexionar o mediar, con una dirección de práctica pedagógica

que posibilite a niñas y niños ser protagonistas del jugar y de la creación de los juegos, y, no meros participantes de contextos de juego externos a los jugadores. Es decir, posibilitar la construcción de la autonomía lúdica, comprendiendo que “la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2005, p. 103). Siguiendo al autor, es obligación del adulto constituirse como asesor del niño para que pueda fundamentar y anticipar consecuencias de la toma de decisiones.

Cuando el docente plantea actividades cuyo formato la sociedad reconoce como juegos, juegos para divertirse, descubre la necesidad de desdibujar su rol docente para no condicionar el jugar, pues, si se hace visible a los jugadores interviniendo constantemente, provoca permanentes rupturas y se convierte en algo parecido a la perspectiva anterior (propone juegos y corrige) o sea, no deja jugar (Rivero, 2011a, p. 99).

Es allí donde se hace imprescindible intervenir con experticia, realizar un distanciamiento de instancias propositivas (de reglas) no como docente que busca la regularidad para otorgarle forma al juego, sino como orientador que desplazado del rol docente asumido tradicionalmente, intercede entendiendo el modo de jugar que se está llevando a cabo, reconociendo el lugar de los jugadores y guiando desde la propuesta y no desde la imposición. Es decir, operar un “corrimiento pedagógico” (Díaz, 2006, p. 72) de un docente que enseña juegos a un docente que se involucra e incluye a jugar con otros, percibiendo los intereses de los jugadores.

Cuando un profesor de educación física durante su clase invita a sus alumnos a jugar con la sola finalidad de divertirse, los alumnos encuentran, al menos, dos desafíos que deben resolver en pocos segundos: identificar la sinceridad del docente en la invitación y decidir con sus compañeros subirse o no a la propuesta (Rivero, 2011c, p. 25).

Parafraseando a Navarro (2011) el docente en vez de actuar de manera intuitiva es necesario que sepa cómo intervenir para que niños y niñas aprendan a construir las situaciones lúdicas. Las clasificaciones expuestas sobre los diferentes tipos de intervenciones nos permiten identificar los modos de acción del docente y, en particular, analizar los valores que sustentan dicha intervención, la cual nunca deja de ser una intervención política.

En continuidad con la categorización de intervenciones, encontramos el estudio de Harfuch y Foures (2003), quienes exponen las siguientes “intervenciones de enseñanza que tienen lugar en un espacio determinado (aula), en referencia a interacciones en torno a un contenido de enseñanza” (Harfuch y Foures, 2003, p. 157):

- Intervenciones de orden: cuando el docente interviene para dar pautas que permitan una disposición armoniosa en la clase, apuntando a crear un ambiente que propicie la tarea de desarrollo o parte medular de esa clase como situación de enseñanza y aprendizaje. (...) El docente interviene para disponer y/o mantener un orden que permita un encuadre, sostener el trabajo con el contenido, ya sea para que cesen ciertas actitudes o acciones que entorpecen, y/o para recuperar la atención (Harfuch y Foures, 2003, p. 158).

- Intervenciones abiertas: cuando el maestro da principio, invita a tomar parte de la interacción a los alumnos y estimula la participación (Harfuch y Foures, 2003, p. 159). Se habilitan preguntas.
- Intervenciones sustantivas: cuando el docente toma parte en la situación apuntando a una clara direccionalidad respecto al contenido que se propone abordar, desarrollo de lo esencial que debe tener una clase para ser situación de enseñanza y aprendizaje (Harfuch y Foures, 2003, p. 159). Existen dos tipos de intervenciones sustantivas, por un lado aquellas en las que el docente brinda información que amplía o profundiza el contenido, y por otra parte, aquellas donde con preguntas se hacen pedidos de razones, o bien, explicitar conocimientos, comparaciones (Harfuch y Foures, 2003, p. 160).
- Intervención no sustantiva: cuando el docente toma parte, pero, por distintas causas, no apunta a una razón que tenga que ver con lo esencial del contenido que se va a trabajar (Harfuch y Foures, 2003, p. 161).
- Intervención de apertura ficticia: cuando el maestro intenta dar participación a los otros, pero sólo de modo aparente, es un “como si”, porque o bien no escucha lo que dicen o no logra tomarlo para incluirlo en la comunicación (Harfuch y Foures, 2003, p. 161).
- Intervención cerrada: cuando el maestro busca una única respuesta y conduce a los alumnos para obtenerla (Harfuch y Foures, 2003, p. 162).

Retomando las ideas de Vendrell (2009) durante el juego libre el autor identifica algunas acciones que los adultos podrían hacer como mediadores del juego infantil. En primer lugar reflexiona sobre los riesgos de intervenir e incidir de manera

negativa en el juego libre, pero también expresa que una actitud *laisser faire* puede desorientar a los niños. Orientando respecto al rol de los adultos ante el juego espontáneo de los niños Vendrell (2009) propone, saber ser observador, flexible y tolerante, pudiendo establecer límites, saber convidar y ofrecer contextos y materiales manteniendo una actitud de disponibilidad y de comunicación dialéctica. Por tanto es cualidad de los adultos ofrecer permanentemente tiempos y favorecer espacios de intercambio entre niños de distintas edades. Por último, hace mención a respetar las actitudes menos activas de los niños ya que ellos usan como proceso de aprendizaje la observación. Vendrell (2009) opina que la escuela es un lugar propicio para el desarrollo del juego libre

(...) sempre que se conservi el protagonisme infantil en el joc. Si no és axí, el joc passa de ser una activitat lliure a una activitat guiada per l'adult. Pot considerar-se una activitat més o menys lúdica, però ja no serà, segons la nostra concepció, un espai de joc (2009, p. 155).

Las intervenciones docentes en el marco de la construcción del modo lúdico son necesarias de analizar, para dar orientaciones acerca de las acciones pedagógicas que los profesores de Educación Física pueden realizar durante las clases, claro que desde una perspectiva sociocrítica que promueva emancipación, autonomía y creatividad en niños y niñas.

Siguiendo a Lester y Russell (2011) pareciera pertinente que los docentes reconozcan la importancia del juego en la vida diaria de los niños y respeten que el juego les pertenece a ellos, buscando que sus acciones no obstruyan, ni colonicen el jugar voluntario y espontáneo.

Según Blinkert (2004, en Lester y Russell, 2011) los niños valoran los espacios liberados de peligro y sanciones devenidas de los adultos, esta afirmación acompaña pertinencia de que los docentes sostengan como una prioridad la de promover condiciones para el desarrollo de los modos de jugar, para al mismo tiempo elaborar intervenciones que acompañen y enriquezcan las experiencias lúdicas de los niños en las clases de Educación Física.

Ese desplazamiento de un docente dador de juegos, por uno que promueve el jugar espontáneo, estructura la participación de los niños en los cinco niveles expuestos por Shier (2008, p. 67), que son los siguientes:

1. Los niños/as son escuchados.
2. Se apoya a los niños/as para que expresen su punto de vista.
3. Se tiene en cuenta el punto de vista de los niños/as.
4. Los niños/as están involucrados en el proceso de toma de decisiones.
5. Los niños/as comparte el poder y la responsabilidad con los adultos en la toma de decisiones.

Consideramos que las técnicas de enseñanza por creatividad o centrada en la producción (Gómez, 2001) y los estilos de enseñanza que promueven la creatividad (Delgado, 1991, 1998, Contreras Jordán, 1998, Sicilia y Delgado, 2000) exponen ciertas condiciones iniciales para la aparición del eje juego - jugar, y tal vez, de las situaciones lúdicas. Hay que tener en cuenta que no solo es disponer de los materiales y de los espacios propicios para su aparición, sino un entendimiento por parte de los niños y niñas de que en la clase de Educación Física se puede jugar.

Para ello es necesario “operar un corrimiento sobre el rol docente asignado desde un estereotipo convencional” (Díaz, 2006, p. 72), en este caso un corrimiento pedagógico, pasar de ser docente a ser, también, jugador experto, legitimando dicha posición como una acción pedagógica pertinente para permitir jugar en las clases de Educación Física. No solo la disposición espacial, de tiempo y materiales pensadas como estrategias didácticas posibilitan el despliegue de instancias de juego espontáneas, sino que es necesaria una actitud docente que invite a desplegar modos de jugar y formas de juego, exponiendo interacciones dialógicas que demuestren que allí en la clase está permitido jugar y, no solo permitido jugar a aquello que el docente dice y regula, sino que se puede jugar de manera transparente (Pavía, 2008b). El corrimiento docente hacia el derecho a jugar debe estar acompañado por enunciados que permitan a los jugadores identificar que en la clase de Educación Física se puede jugar, de esta manera, la forma de juego y el modo de jugar se vinculan, gestando la creación de situaciones lúdicas. “Los adultos deberían ser conscientes de la importancia del juego y actuar para promover y proteger las condiciones que lo apoyan” (Lester y Russell, 2011, p. 50), de esta manera el rol docente asume variadas maneras de intervención en el jugar espontáneo de los niños. Es allí, donde “los monitores a veces se enfrentan a dificultades para comprender su papel como adultos en espacios de juego (...)” (Lester y Russell, 2011, p. 57).

Para Marín (2009) jugar es un derecho y la actividad principal de la infancia, a partir de dicho postulado la autora manifiesta que los niños necesitan de ciertas condiciones para poder jugar, léase: tiempo, espacios, compañeros de juego y juguetes. Respecto al tiempo, lo percibe más como un tiempo subjetivo en donde no haya prisa y pueda verse desplegada “(...) la necesidad de niños y niñas de mirar,

tocar, curiosear, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar...” (Marín, 2009, p. 234), para la autora esto implica jugar. En tanto los espacios, sean éstos, en las calles, casa, escuelas, etcétera, lo primordial es que sean seguros y en libertad con gran disponibilidad de objetos, entiende a su vez que los juguetes posibilitan y favorecen las instancias de juego, pero “no garantizan en absoluto el juego” (Marín, 2009, p. 236). Es por ello que hace énfasis en la categoría de compañeros de juego, ahí establece que los adultos y también los pares son fundamentales para la posibilidad de jugar. Manifiesta la importancia de los padres, madres y educadores como garantistas del juego en la niñez y, en especial hace referencia a la actitud del adulto frente al juego. Es allí donde vemos una relación directa con el “corrimiento pedagógico” expuesto por Díaz (2006). En tal sentido expresa:

Es imprescindible pues, una actitud abierta, confiada y positiva del adulto ante la actividad lúdica de los niños, facilitarles recursos, estar atentos a sus necesidades y al desarrollo del juego, saber disfrutar y gozar de la situación y el momento. Esta actitud atenta y confiada nos permitirá aceptar la necesidad del niño de jugar con nosotros o de apartarnos de su juego, nos posibilitará divertirnos compartiendo sus ilusiones y fantasías (Marín 2009, p. 237).

Retomando la importancia del saber enseñar a jugar de un modo lúdico, son Nella y Taladriz (2009) y Nella (2011a y 2011b) quienes aportan ideas sobre las intervenciones en el jugar en Educación Física.

Nella y Taladriz. (2009, p. 34) parten de que la Educación Física “no sólo enseñaría el significado y sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que ser un “buen” jugador significa”. Ambos autores aportan la

necesidad de proponer intervenciones reflexivas ya que éstas posibilitan a los jugadores/as tomar conciencia de sus maneras de jugar, siendo un “dispositivo que permite una sutil examen de conciencia” (Nella y Taladriz., 2009, p. 37). Podemos agregar que las preguntas ¿Qué somos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo están jugando? ¿A qué están jugando? o ¿cómo se juega? Serían preguntas reflexivas que permiten dar cuenta sobre la situación lúdica y, en particular, sobre los modos de jugar y la forma del juego. “Es decir, aprendiendo el significado y el sentido del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que significa ser un jugador” (Nella y Taladriz., 2009, p. 38). Por consiguiente, las intervenciones reflexivas colaboran en la construcción de la autonomía lúdica, ya que permiten asumir esa autonomía con conciencia, dando cuenta de la toma de decisiones que se van realizando cuando se está jugando. Por lo expuesto, entendemos que las intervenciones reflexivas son preguntas abiertas que permiten tomar conciencia sobre el desarrollo del jugar, esa toma de conciencia puede ser individual y/o colectiva.

Sarlé (2001) lleva a cabo estudios sobre el juego dramático en el jardín de infantes, a partir de ellos, vislumbra aspectos en relación a las acciones e intervenciones de las maestras en dichos juegos. Frente al juego dramático expresa dos actitudes de los docentes: disponibilidad del juego y observación del juego. De esta forma comienza a hablar de la necesidad de la intervención en el jugar tanto desde afuera como desde adentro. En algunas ocasiones las intervenciones están orientadas a organizar el juego dramático y en otras a introducir incidentes o acontecimiento a los largo del mismo. Una de las actitudes que manifiesta como trascendentales es concebir al maestro como un jugador más, ya que puede enriquecer el juego con acciones que otros jugadores no expondrían por falta de

experiencia. Para Sarlé (2001, p. 175) “el maestro va interviniendo en el juego como un jugador más, con la diferencia de que algunas propuestas estaban *pensadas* de antemano como *incidentes* (...), y de esta manera los niños y niñas lo van incorporando como uno más en los diferentes juegos, y al mismo tiempo diferencian claramente cuando está jugando y cuando cumple sus funciones como docente (Sarlé, 2001, p. 195). Aunque sus investigaciones no se orienten al mismo objeto de estudio, son relevantes sus aportes, en tanto que el contexto (educación infantil) es el mismo y sobre todo el hecho de ver al docente como jugador, es decir, que unas de sus acciones didácticas es jugar con los niños y niñas, y a su vez, saber jugar. Sarlé (2001) propone otros tipos de intervenciones, que son oportunas en tanto el juego dramático, estas son:

- Intervenciones para movilizar roles.
- Intervenciones para marcar tiempos de juego.
- Intervenciones para ampliar el contenido lúdico.
- Intervenciones para señalar aspectos de la realidad.

Un aporte sumamente rico es el establecido por Puig Roig (1993 en Rivero, 2011b, p. 59) quien diferencia dos tipos de intervenciones:

- Intervención directa: consiste en iniciar y organizar el juego y señalar las posibilidades de un juego cuando los niños no son capaces de descubrirlas por sí mismos.
- Intervención indirecta: que implica organizar el terreno, disponer los materiales y crear actitudes adecuadas y observar.

Justamente la intervención indirecta es aquella que Díaz (2008) entiende como desplazamiento pedagógico que habilita el jugar, donde las niñas y niños involucrados en la clase de Educación Física interpretan y reconocen que allí puede jugarse. Este movimiento puede verse acompañado por una disposición del docente a implicarse en el juego, tal como reconoce Reinaudo (2012), los docentes expresan la necesidad de tener disponibilidad lúdica y corporal para el desarrollo de juegos corporales en la educación inicial, buscando que “la intervención docente no sea excesiva porque no daría lugar a la iniciativa del niño” (Reinaudo, 2012, p. 190).

Como expresamos anteriormente, tomamos la apreciación del docente como jugador, al cual más adelante expondremos como un tipo de intervención que denominamos intervención como jugador experto.

A partir de lo descrito sostenemos que existe un vacío conceptual en tanto los tipos de intervenciones docentes durante el desarrollo del jugar y en particular de un modo lúdico.

Hoy la premisa renovada es “aprender a enseñar a jugar”, una premisa que, aun en su sencillez, obliga a los profesionales de la Educación Física a sumir el desafío no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico (Pavía, 2008a, p. 14).

Partiendo de que el juego y el jugar es un eje temático de la Educación Física y desde el cual se organizan sus contenidos, es función de los docentes saber intervenir pedagógicamente para orientar a los niños y niñas a aprender a jugar

desarrollando su modo lúdico. Pensamos “la intervención del docente más como un representante de los interesados que como una exhibición de poder personal” (Rivero, 2011b, p. 233), donde las acciones docentes posibiliten respetar el derecho al juego y enseñen a jugar y no únicamente juegos. “Generalmente, lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales” (Huizinga, 2012, p. 81), nosotros queremos hacerlo relucir, volver a mirarlo y aportar maneras de intervenciones docentes que permitan su expresión y aprendizaje.

A posteriori expondremos algunas categorizaciones que aportan elementos para pensar cómo intervenir cuando se intenta enseñar a jugar de un modo lúdico. En líneas generales podríamos tomar algunas consideraciones pedagógicas de Lapierre y Aucouturier (1977) quienes plantean la necesidad de que todo educador vaya otorgando más fases de libertad, en contraste con la directividad, que logre ir retirándose de las escenas de juego a medida que se logra la autonomía lúdica, y otorgarle más espacios de seguridad a los niños y niñas para que progresivamente generen emancipación de la protección adulta.

Saber cuándo intervenir, cuándo esperar que los propios niños resuelvan sus desavenencias, y cómo y cuándo dar los recursos para que aprendan a mediar, es un arte propio del saber hacer de los maestros/as y educadores/as (Marín, 2013, p. 93).

Rogoff (1998) en sus estudios sobre la relación del contexto social y el desarrollo cognitivo realiza énfasis en las relaciones sociales que se establecen entre los niños y adultos, aunque también en las interacciones entre iguales. En referencia al primer

tipo de interacción social la autora deja expresada la categoría de participación guiada, la cual es descripta

(...) como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas (Rogoff, 1998, p. 97).

Cuando se habla de cuidadores hay que dejar en claro que esta misma condición incluye a padres, tutores, profesores, vecinos, compañeros de clase, hermanos, abuelos. Esas relaciones no sólo se establecen como díadas.

A partir de las relaciones intersubjetivas se estipulan circuitos de comunicaciones verbales y no verbales donde se ponen en juego diferentes interpretaciones sobre un mismo fenómeno, Rogoff (1998) entiende que los niños presentan disposición para visualizar y captar la opinión de los otros, pudiendo cambiar su punto de vista, de allí la importancia de los procesos de participación guiada.

En la relación dialéctica entre niños y adultos, la participación guiada también "(...) incluye una estructuración tácita de la comunicación y formas de organizar la actividad del niño" (Rogoff, 1998, p. 262), durante esas interacciones niños y adultos hacen transferencia de la responsabilidad, en el caso de las situaciones de juego espontáneo la autora hace descripción que en general los niños son los que inician los temas de esas instancias de juego.

Mientras los adultos amplían la comprensión infantil tratando de atraer la atención del niño y trabajando sobre aquello que le interesa al niño, éste también atiende activamente a aquello en lo que se fija el adulto y dirige la atención adulta hacia sus propios intereses cuando no se encuentra bien, está aburrido o tiene algo que comunicar (Rogoff, 1998, p. 114).

La participación guiada como proceso comunicativo es una categoría que permite identificar la intersubjetividad que se establece entre niños y adultos en contextos y sobre temáticas particulares, lo cual se establece como ámbitos propicios para el aprendizaje.

Si vamos a estudiar el carácter de la interacción entre iguales sería importante, por lo tanto, utilizar tareas en las que los niños puedan disfrutar y sentirse libres, y realizar una observación lo suficientemente prolongada, de tal forma que permita determinar las ventajas que, a lo largo plazo, pueden derivarse de una exploración incoherente realiza mientras se resuelve la tarea (Rogoff, 1998, p. 237).

Ubicando que la educación es una forma de intervenir en el mundo y que la educación nunca es neutra, es siempre ideológica (Freire, 2005), es imprescindible disponer maneras de intervenciones docentes pensadas para poder desarrollar el modo lúdico, donde el docente “comprenda, aliente y enseñe los procesos asociados al estar jugando con la única intención de divertirse con otros” (Rivero, 2011b, p. 255).

Segunda parte

Capítulo 5: Diseño metodológico

5.1. Delimitación del objeto de estudio

5.1.1. Planteamiento del problema

La labor y observación cotidiana de clases de Educación Física Infantil nos ha originado el planteamiento de interrogantes, los cuales presentamos a continuación, argumentando y justificando su validez para la configuración final de nuestro problema de investigación.

Nuestro primer planteo fue ¿qué tipo de intervenciones docentes predominan al momento de construir reglas de juego?, nos surgía el interrogante de si en verdad los docentes en Educación Física le daban importancia a la construcción de reglas de juego como contenido disciplinar, y por otra parte, si se detenían a pensar qué tipo de intervenciones realizarían frente a esta problemática de aprendizaje. En relación directa con lo anterior expusimos otra pregunta en consonancia con las consecuencias de la intervención docente ¿cómo elaboran las reglas de juegos niñas y niños si el docente interviene en forma deliberativa, reflexiva o fundamentadora? Suponemos que no todos los tipos de intervención que un docente puede manifestar tienen el mismo sentido ideológico, y en concordancia con ello, nos parece pertinente plantear qué lugar asumen las niñas y niños según las acciones pedagógicas.

Es aquí cuando nuestras preguntas se orientaron hacia las dinámicas que niñas y niños manifiestan para la construcción de las reglas de juego. ¿Quiénes participan en la exposición y explicación de las reglas? Cuando niñas y niños se encuentran formulando actos comunicativos para la elaboración de las propias situaciones de juego, ¿qué tipos de interacciones y relaciones establecen? ¿Las reglas son

impuestas por algún participante o elaboradas democráticamente entre los distintos actores?. Este aspecto posee gran significatividad en función de conocer cómo se manifiestan en un ámbito educativo planteado desde la supuesta igualdad educativa y simetría entre los niños.

Por último se nos presentan otras preguntas más cercanas al problema de investigación, ¿qué actos de habla efectúan los niños con el docente durante la construcción de las reglas de cada situación lúdica? Y ¿cómo se modifican en el transcurso del juego las reglas acordadas? Justamente nuestro interés se delimita en describir los actos comunicativos que se establecen entre el docente y los niños y las condiciones que el docente genera o crea con sus intervenciones. Entendiendo también que no todos los niños y niñas juegan de un modo lúdico, aspecto esencial para la negociación de las reglas de situaciones de juego, nos preguntamos ¿qué enseña la Educación Física en relación al jugar? (Nella, 2011b) ¿cómo intervienen los docentes para enseñar a jugar? ¿Intervenir por qué? ¿Para qué? ¿Intervienen para sostener un modo de jugar no lúdico? ¿Cuáles son las intervenciones docentes que enseñan a jugar de un modo lúdico? ¿Cómo intervenir en el juego espontáneo de los niños? ¿Por qué regular externamente el juego si los propios niños van auto-regulando sus intancias de juego mientras están jugando? ¿Cómo acompañar los procesos de construcción del juego y el jugar? ¿Cuáles son las intervenciones docentes que posibilitan el montaje y sostenimiento del guión de juego con modo lúdico?

En relación directa a dichos planteamientos y preguntas disparadoras definimos a continuación nuestro problema de investigación.

5.1.2. Formulación del problema

¿Cómo se construyen las situaciones lúdicas en clases de Educación Física infantil?

5.2. Justificación

Investigamos en Educación Física, según Parlebas (2001, p. 173) un campo no científico que convive con miradas multidisciplinares y que posee un alto desprestigio social y académico. A su vez investigamos desde y para la Educación Física sobre una temática poco indagada desde el prisma que lo hemos desarrollado.

Kirk (2010a), revisa los posibles futuros de la Educación Física, afirmando la necesidad de repensar sus sentidos para no caer en la defunción del área curricular como futuro visible.

He afirmado que en los 100 años aproximadamente que van desde la década de 1880 a las de 1990 sólo hubo un cambio en la idea de la idea de educación física: de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas (Kirk, 2006 en Kirk, 2010a, p. 2).

Dando cuenta de tal afirmación, creemos que uno de los posibles presentes y futuros de la Educación Física es pensar en una revolución cultural en relación al juego y al jugar en contexto de la Educación Física. Es decir, tomar al juego y el jugar como eje temático en las clases de Educación Física y desde allí, posibilitar la

construcción de nueva cultura lúdica o ludomotriz (Parlebas, 2001), enseñando a aprender a jugar, desprendido de los valores hegemónicos que posee el jugar de un modo no lúdico. Desde nuestra óptica, practicar una “idea de la idea de educación física” (Kirk, 2010a) contrahegemónica y emancipadora es posibilitar la construcción y renovación del capital de juego, permitiendo a los educandos construir formas de juego y modos de jugar, que se orienten hacia una emancipación de los valores hegemónicos.

La acción de jugar se desarrolla en diferentes ámbitos (casa, escuela, jardín de infantes, plazas, clubes, espacios de juego, colonias vacaciones, centros culturales, etcétera) y generalmente se encuentran supervisados por la mirada de los adultos, quienes también saben jugar y conocen juegos. Esa realidad nos invita a revisar las propuestas de juego que aparecen en la sociedad, los modos en cómo se juega y, en particular, la interrelación entre el adulto y los niños cuando se encuentran a compartir experiencias de juego, en nuestro caso particular en el contexto de la Educación Física infantil; reconociendo que es un aspecto que trasciende el contexto escolar y se traslada a la vida cotidiana de niños y niñas, por tanto, “se estudia lo lúdico desde los jugadores para el rediseño del hacer del profesional de la educación física” (Rivero, 2011d, p. 6).

Mucho se dice del juego y del jugar, pero sospechamos que poco se revisa y mucho más se reproduce. Propiciar cambios de miradas, analizar el juego y el jugar de otro modo, desde otro prisma, puede ser un camino para permitir a niñas y niños jugar de verdad, donde el adulto como docente también pueda permitirse jugar en las clases y no sólo enseñar juegos.

(...) cabe à educao física operar essa mudança pedagógica. Infelizmente, com a intalacao das práticas esportivas de alto rendimento como valor único a ser alcançado, certamente ela precisará redobrar seus esforços para que a ludicidades nao morra já na infancia (Santin, 2001, p. 30).

Investigamos el juego y el jugar como conjunto, porque sostenemos que en la Educación Física debe revisarse la propia formación en juego y a su vez las prácticas pedagógicas en relación al mismo que vienen siendo.

El juego ha tenido que legitimar su presencia en la escuela y, para ello, ha tomado, a nuestro entender, una posición ligada al juego pedagogizado, es decir, aquel juego entendido como estrategia metodológica, que usan los docentes para la enseñanza de los contenidos curriculares, aspecto evidenciado, en la Educación Física, por los aportes de Miranda (1989), Pavía (2006, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013) y Rivero (2010, 2011a, 2011b, 2012). Se refleja se esa manera un sostenimiento del juego con perspectiva productiva de aprendizajes curricularmente prescritos. Eso ha conllevado a la producción de bibliografía específica del área de Educación Física en donde se exponen innumerables cantidades de juegos que reflejan cada uno de ellos intenciones educativas, es decir, se explicitan los objetivos y contenidos que cada juego busca desarrollar. Sospechamos que ese tipo de juego educativo no parte de los intereses, necesidades y maneras de jugar de los niños, son juegos que no pertenecen a quienes los van a jugar.

Las formas de juego con lógicas definidas y presentadas por los adultos nada tienen que ver con la posibilidad de creación de nueva cultura de juego, dado que conllevan reproduccionismo. Al establecer las pautas, reglas, objetivos (sentido del

juego) se pierde o dificulta la capacidad de crear y jugar a lo que cada uno desea, es decir, si la forma del juego no es de los jugadores, entonces el modo lúdico es una utopía, es inexistente o está obstaculizado.

Podríamos decir que existen formatos de juego que estipulan por sí mismo cómo debe jugarse y, otras formas de juego en donde los jugadores pueden inventar, crear y modificar según sus intereses, necesidades o experiencias. Hasta podríamos decir que el juego es, justamente, ir armándolo. Se juega mientras se inventa, allí aparecen los acuerdos, la risa, los personajes, se van estipulando las reglas del jugar, se eligen los materiales, los lugares para jugar, se originan relaciones intersubjetivas, ésta mirada pondera el protagonismo creador de los jugadores.

Creyendo que la Educación Física puede aportar elementos para garantizar instancias creativas de juego, como derecho de la niñez, profundizamos en aquellas situaciones de juego que en virtud de las intervenciones docentes y de los modos de jugar de niños se configuran como lúdicas. He aquí una primer inquietud sobre las cuales la tesis se posiciona, no todas las instancias de juego que se proponen en Educación Física son juego y, menos aún lúdicas. Rivero (2011b) hace un claro aporte al diferenciar el juego de lo lúdico, siendo ésta una cualidad de construcción social donde los docentes tienen mucho que aportar. Por ello es imprescindible configurar estilos docentes, que en el marco de la Educación Física, puedan y sepan acompañar los procesos de construcción de situaciones lúdicas, tanto para su montaje como para su sostenimiento.

Estamos convencidos de que los jugadores y jugadoras tienen derecho a que alguien los acompañe a conocer los secretos de distintas *formas* de juego y *modos* de jugar, para recrear los propios con independencia de modelos dominantes, muchas veces hegemónicos (Pavía, 2009b, p. 176).

Indagamos y profundizamos un fenómeno que sucede en la propia práctica de la clase de Educación Física, desde una mirada de profesionales especializados pero también con perspectiva científica. Creemos que lograr conocimiento científico propio de la Educación Física y desarrollado por profesionales devenidos del área curricular conlleva un valor intrínseco para la profesión.

Díaz (2006) y Rivero (2011b) analizan aspectos comunicacionales que expresan los jugadores cuando están jugando y dejan expuesto en sus conclusiones la necesidad de reflexionar sobre las maneras de intervención docente en el jugar de los niños y niñas. Es por ello que la presente tesis se propone investigar cómo se construyen las situaciones lúdicas realizadas en clases de Educación Física donde se interrelacionan niños, niñas y docente. “Entender cómo construyen los significados de estas actividades es tan relevante para nuestra comprensión del desarrollo humano como lo es entender la adquisición de las reglas prácticas o los procedimientos por los que se elaboran, legitiman y modifican sus reglas” (Linaza, 2013, p. 111). Esta problemática se vincula con el interés de poder seguir constituyendo estilos docentes participativos (Ainsestein et al., 2002) y democráticos, por tanto, nuestra investigación está en sintonía con quienes se preguntan constantemente sobre las dinámicas cotidianas del juego en el contexto escolar.

¿Qué hacemos entonces los que nos interesamos por los detalles de hechos connotados como menores en el marco de la vida cotidiana de la escuela?; por profundizar el “*conocimiento local*” (Rockwell, 1994) sobre sucesos particulares protagonizados por niños particulares, en condiciones sociales concretas. Saber, por ejemplo, cómo en cada escuela comienza un juego y cómo verdaderamente termina; por qué en algunos juegos de persecución se dan tres palmadas en la espalda (y no dos o cinco); qué significa en determinadas comunidades que cada juego tenga su “dueño”; que circunstancias llevan al jugador a refugiarse en la “casa” y cuáles a abandonarla; cómo se negocian las reglas; cómo se determina el nivel de dificultad en cada juego; y... la lista sigue. Bien puede decirse que la idea de nuestro proyecto no es solamente la de avanzar sobre lo desconocido. También incluye la posibilidad de volver sobre lo que creíamos conocer muy bien... y revisarlo (Pavía, 2006, p. 40).

El jugar por jugar en las clases de Educación Física posee una alta criticidad, dado su supuesta baja productividad, claro que dicha mirada es expuesta desde la óptica capitalista. Rivero (2011) expresa que la relación entre el juego y la Educación Física se establece a partir de tres concepciones: el juego como contenido a enseñar, el juego como estrategia metodológica o el juego y el jugar como eje temático, es decir, que el juego está presente en la Educación Física y se hace necesario investigar en profundidad dicho tema, pero en particular el juego y el jugar como binomio.

Creemos que el jugar por jugar o, mejor dicho, instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores, necesita problematizarse e investigarse como objeto de

estudio que también posee presencia en la Educación Física y que su análisis posibilita dilucidar que allí suceden procesos de aprendizaje significativos donde los docentes de Educación Física necesitamos conocer las formas de intervenir, sin caer en el intervencionismo, es decir, la intervención por la intervención misma. El jugar por jugar tiene mucha presencia en las clases de Educación Física, pero se lo oculta, y además los docentes desconocen cómo intervenir ante las situaciones espontáneas y emergentes. Por su parte, Pavía dice

Sin que medie un acuerdo previo entre los jugadores, uno tiene la impresión de que existe la idea hegemónica de que en el contexto de la clase se juega “en serio”, lo que es lo mismo, que se considera “natural” y hasta deseable que en la clase se juegue de un modo no lúdico (Pavía, 2006, p. 52).

Es necesario reconocer las formas más adecuadas de intervenir en el jugar de niños y niñas, es decir, intervenir de maneras que permitan seguir jugando, desprendidas de la productividad educativa que se le otorga permanentemente al juego. No se puede intervenir de manera intuitiva, es necesario mediar de forma adecuada, siempre reconociendo que la intervención conlleva posición ideológica. Es pertinente saber intervenir en ese juego libre (Vendrell, 2009) e intentar generar la aparición de lo lúdico, es decir, de la apariencia y la diversión (Huizinga, 2012; Santín, 2001; Rivero, 2011b).

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, como fundamentar su intervención profesional (Rivero, 2010, p. 77).

En éste tipo de escenarios, Rivero (2011b) sostiene que en las horas de Educación Física, cuando dejan jugar a los alumnos, los docentes tienen como intención la libre expresión de intereses infantiles, donde se dificulta ver cuáles son las decisiones y formas de intervención docente propicias dentro de ese marco.

Estudiamos un objeto de estudio que aparece en las clases de Educación Física y que ha sido investigado en juegos deportivos o juegos tradicionales externos a los jugadores (Navarro, 1995), así como también en los recreos escolares (Díaz, 2010, Rivero, 2011b; Nella, 2011b; Varea, 2012) y en otros ámbitos de la educación infantil (Sarlé, 2001, 2006; Manrique y Rosemberg, 2009; Stein et al., 2012). Reconocemos la existencia de otros estudios devenidos desde la psicología (Piaget, 1932, Vigostky, 1996, Linaza y Maldonado, 1987, Castorina, 1995), que han tratado la temática de las reglas en el juego; no existiendo estudios, del juego y el jugar infantil, desde la perspectiva de los propios niños y niñas que juegan en interrelación con los docentes en el marco de las clases de Educación Física. Por consiguiente estamos en consonancia con Pavía (2011) es decir, menos interesados en discutir qué puede enseñarse a través del juego, pero más preocupados en qué aspectos los adultos necesitamos aprender para enseñar a jugar de un modo lúdico como derecho.

Nuestra intención es investigar el juego espontáneo, “aquel no reconocible por su apariencia, cercano al alboroto, por lo tanto difícil de enseñar” (Rivero, 2011a, p.37). Investigar los modos de jugar, los modos de construcción de los guiones de juego, los cuales albergan las reglas y los tipos de intervención docente en situaciones de juego y lúdicas.

Hasta el momento los docentes de Educación Física hemos aprendido a intervenir para corregir o para controlar (Rivero, 2011b), por consiguiente, es necesario investigar cómo mediar en la creación de situaciones lúdicas y ello conlleva investigar en territorios de prácticas pedagógicas reconocidas como innovadoras (González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Silva Machado et al., 2010; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Faría et al., 2012; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al., 2013; Marques Da Silva et al., 2014).

A pesar de que la sociedad y la escuela no reparan hoy en la necesidad de enseñar a montar y disfrutar de situaciones lúdicas con otros (suena una zonzera) por dar por descontado que se aprende en contextos educativos no formalizados (en la casa, en la plaza, en el parque, en la vereda), en esta tesis se ha intentado mostrar el valor humano de la experiencia de jugar (Rivero, 2011b, p. 261).

Si el adulto va a realizar mediaciones o entremetimientos en el jugar espontáneamente expuestos por niños y niñas es necesario saber cómo intervenir para sostener y ampliar lo lúdico de ese jugar, entre otras cosas porque lo lúdico es diversión (Huizinga, 2012) y a divertirse se puede aprender en Educación Física,

más aun cuando las circunstancias sociales hacen que niños y niñas no dispongan de espacios ni proyectos públicos en donde el derecho al juego se haga factible, y donde, por las desigualdades sociales, niños y niñas hayan perdido ese derecho (CDN, 2013; IPA, 2010, 2013). La Educación Física tiene la tarea pedagógica de enseñar a jugar para divertirse, para reírse, para alegrarse, para crear autonomía y para aprender a jugar con otros de un modo diferente al hegemónico (modo lúdico).

También hemos tomado un posicionamiento particular en tanto que la investigación estudia aspectos del juego y del jugar en, desde y para la Educación Física, sabiendo que existieron y existen estudios sobre el juego desde los primas de la psicología, antropología, didáctica, sociología, pero muy pocos desde la educación física y en particular desde la perspectiva de los jugadores y del derecho al juego (Pavía, 2000, 2006, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b); García y Rodríguez, 2007; Díaz, 2010; Rivero, 2011b; Nella, 2011b; Varea, 2012, Devita, 2014).

La investigación tiene como propósito aportar elementos para pensar en la construcción de una “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011, p. 206), en especial sobre las intervenciones docentes que permiten acompañar la construcción de situaciones lúdicas.

Como se viene explicitando la tesis, en términos de propósitos prácticos sociales busca brindar indicios para que pueda pensarse y reflexionarse sobre las prácticas pedagógicas en relación al juego y el jugar en clases de Educación Física infantil, como así también puede derivar en discusiones en torno a la legitimización de la Educación Física en la educación infantil y, por último, sobre el tratamiento de la formación inicial de profesores y licenciados respecto al juego desde la perspectiva de los jugadores y del derecho.

5.3. Objetivos

Objetivo general

- Comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física infantil.

Para alcanzar este objetivo, lo hemos desglosado en objetivos específicos que mediante diferentes técnicas de recabado de la información permiten su alcance, a continuación se detallan:

1. Identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las situaciones lúdicas.
2. Identificar los tipos de relaciones que establecen los jugadores en la construcción de los guiones de juego de las situaciones lúdicas.
3. Identificar las reglas que establecen los jugadores para la construcción de los guiones de juego en las situaciones lúdicas.
4. Distinguir los modos de jugar en las situaciones de juego / lúdicas.
5. Identificar los tipos de enunciados que propician la construcción de situaciones lúdicas.
6. Describir las intervenciones docentes que posibilitan el montaje y sostenimiento de las situaciones lúdicas.
7. Diferenciar las intervenciones docentes que posibilitan el pasaje de una situación de juego a una situación lúdica.

Cada objetivo específico necesita vincularse con determinadas técnicas de recogida de información. Se han utilizado la video filmación, notas de campo y grabación de voz para extraer información en tanto los objetivos específicos 1 al 5.

En relación a los objetivos 6 y 7, se registró la información a partir de las técnicas antes mencionadas pero se triangulo con una entrevista focalizada.

5.4. Paradigma de la investigación

De modo introductorio podemos caracterizar el diseño metodológico de la investigación de la siguiente manera: las estrategias metodológicas se sustentan en los supuestos epistemológicos de la metodología cualitativa. Hemos realizado un estudio de caso en base a un diseño exploratorio – interpretativo. La investigación ha sido de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural y basado en el registro a partir de las observaciones. En cuanto a la temporalidad el diseño se define como sincrónico, aunque con algunos aspectos diacrónicos para el tratamiento específico de alguna de las variables que configuran el objeto de estudio.

En las líneas posteriores no solo fundamentaremos la posición paradigmática desde la cual se ha llevado adelante la tesis, sino que a su vez, iremos describiendo las características del esquema de investigación interpretativo de tipo exploratorio (Ynoub, 2015), asociado a un estudio de caso el cual fue configurándose en un proceso dialéctico constante entre las concepciones teóricas e interrogantes de partida y la experiencia empírica transitada en la estancia en el campo.

Por ello, nos parece pertinente poder ir describiendo y fundamentado cada una de las fases, decisiones y estrategias que se han efectuado, ya que son propias del enfoque metodológico elegido.

Siguiendo a Ynoub (2015, p. 98) “(...) un proceso de investigación en su escala micro puede ser concebido como un movimiento que se realiza en un ciclo de tres grandes fases”, las cuales denomina como: a) sincrética o de ideación del objeto; b) analítica o de sección del objeto; c) sintética o de integración del objeto. En el presente apartado explicitaremos características de las dos primeras, argumentado

la fase de integración del objeto al momento de las discusiones y análisis de la información.

Según la autora la primera de las fases mencionadas implica, entre otros rasgos, las propias características del investigador, es decir, su experiencia profesional, la época en la que vive, sus interacciones sociales y su ideología, así cómo también la ligazón con ciertas “(...) tradiciones y posiciones teóricas a las que adhiere el investigador” (Ynoub, 2015, p. 101), eso va conllevando a que la investigación adopte un determinado paradigma.

Nuestros problemas surgen de nuestros esquemas y posiciones disponibles. Todo investigador está inmerso en un sistema de tradiciones culturales y tradiciones científicas, dispone y opera con modelos y representaciones de las realidades que investiga; las interpreta y las cuestiona a partir de las imágenes que resultan significativas para sus concepciones de vida y sus concepciones teóricas (Martínez, 2006, p. 124).

Investigar es una acción comunicativa que implica posicionarse desde una determinada visión en la construcción del objeto de estudio y, por consiguiente, no es casual la elección de un tipo de estudio y estrategias metodológicas a desarrollar, ya que demuestra una forma de comprender la realidad social. “La idea de paradigma llama la atención sobre el hecho de que la ciencia contiene conjuntos de compromisos, cuestiones y métodos que orientan la labor investigadora” (Popkewitz, 1984, p. 63), es así, como nos ubicamos desde el paradigma simbólico o interpretativo (Popkewitz, 1984; Sparkes, 1992), alineados a una posición constructiva del conocimiento, que permita comprender los sucesos, en nuestro

caso particular orientados a comprender un fenómeno propio de la Educación Física infantil. Es por ello que el diseño metodológico adopta una manera de concebir a la sociedad, al acto educativo en el marco de la educación formal y sobre principios y sentidos ideológicos de quien investiga.

El diseño de investigación es una cuestión de estrategia, se buscan aquellas acciones que permitan arribar a los fines y propósitos enunciados. Nuestro estudio se ha iniciado como exploratorio, fundamentando dicho enfoque en las características expuestas por Ynoub (2015), en primer lugar por un estado del arte incipiente ligado a la investigación científica sobre las prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física, Almeida y Fensterseifer (2007); Zorzanelli dos Santos et al., (2009); Silva Machado et al., (2010); Faría et al., (2010); Fensterseifer y Silva (2011); Silva y Bracht (2012); Faría et al., (2012); Marques Da Silva et al., (2014), pero que en ningún caso, se orientan hacia el estudio de la Educación Física infantil, y, en el otro sentido, exploratorio, visto en una posición teórica ligada al juego y el jugar entendida como aquella que se ubica desde la perspectiva de los jugadores y como derecho ineludible en la niñez que se encuentra en desarrollo y sistematización de categorías, variables, valores, dimensiones, indicadores que la presente tesis ha buscado aportar para su consolidación (García y Rodríguez, 2007; Pavía, 2009a, 2009b, 2010, 2011; Rivero, 2010, 2011a; Díaz, 2010, Nella, 2011b; Varea, 2012, Devita, 2014).

El carácter exploratorio del diseño se fundamenta en la existencia de un área de vacancia de investigaciones referidas a las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física infantil y, en particular, sobre las interacciones en los procesos de construcción de situaciones lúdicas entre docentes y niños. Samaja (1993) expone que los estudios exploratorios poseen intenciones de obtener cierta familiarización

con objetos de estudios que promueven nuevas dimensiones y categorías conceptuales de análisis.

La construcción de situaciones de juego entre niños, en recreos o en clases de Educación Física ha sido abordada por Díaz (2010), Rivero (2011b), Nella (2011b) y Varea (2012), existiendo diferencias en las edades de los niños y, en concreto, se identifica un vacío cognitivo en el estudio de la construcción de las situaciones lúdicas entre niños y docentes en las clases de Educación Física infantil.

Específicamente Vendrell (2009), Marín (2009, 2013), Rivero (2009a, 2010, 2011b, 2011d, 2012) detectan un vacío de conocimiento en tanto el análisis de los tipos de intervenciones docentes en el jugar de los niños.

Dado el estado de la cuestión, expresada la posición ideológica del investigador y la factibilidad y viabilidad de llevar a cabo una investigación en un contexto particular y propicio para los objetivos de la tesis, podríamos decir que fue configurándose desde los rasgos propios de la metodología cualitativa y, dadas las estrategias de investigación que sugieren Denzin y Lincoln (2013), se optó por un estudio de caso, que anticipándonos al desarrollo de un apartado específico posterior, y, tomando a Stake (2013), no es necesariamente una elección de investigación sino una elección del objeto que, por sus particularidades y rasgos, permiten reflexionar, interpretar y aprender del mismo.

En la investigación interpretativa “(...) no se apunta a la mera descripción de los hechos, ni a su explicación causal, sino a la interpretación de los fenómenos” (Ynoub, in press, p. 22), además la autora explicita que en mencionadas investigaciones no todo puede tener carácter anticipatorio, sino que en su proceder se siguen abriendo nuevas líneas de desarrollo y ciertos aspectos comienzan a tener mayor relevancia gracias al trabajo de campo, el cual es permanentemente

interpretado a partir del estado de la cuestión, aspecto que permite la reelaboración de categorías conceptuales que posibilitan una comprensión cada vez más acabada del objeto de estudio. Eso ha sucedido en específico con las categorizaciones de los tipos de intervenciones docentes en el juego y el jugar propio de los niños; estas tipificaciones han sido una búsqueda, redescubrimiento y reconstrucción a partir de las acciones que el propio docente investigado efectuaba en las clases, aspecto que derivó en la realización de una entrevista focalizada (De Souza Minayo, 2009) con el profesor, una vez terminada la estancia de observación en el campo, con el objetivo de que el docente pueda comentar y ampliar las características de las intervenciones que se iban elaborando teóricamente, gracias a la dialéctica que se derivaba desde el registro de observaciones y la interpretación desde y con el marco teórico de base. “Una estrategia de investigación describe las aptitudes, presupuestos, representaciones y prácticas materiales que los investigadores en tanto *bricoleurs* metodológicos utilizan cuando pasan de un paradigma y un diseño de investigación a la reunión de materiales empíricos” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 40), aspecto coincidente con Ynoub (in press) cuando expone que las investigaciones interpretativas necesitan de un tiempo prolongado de observación y recabado de información para que el investigador pueda comprender los procesos que suceden y sus transformaciones.

A partir de lo expuesto se ingresa en la fase analítica o de disección del objeto (Ynoub, 2015), la cual se vincula con las estrategias empíricas, ligadas con la implementación operativa que configuran el diseño de los instrumentos para la recolección de los datos y sus respectivas las definiciones muestrales, siendo éste último aspecto de estricta relevancia cuando se desarrolla un estudio de caso, ya que se establecen al mismo tiempo por rasgos e intencionalidades. Cabe adelantar

al lector que en la interrelación entre el estudio de caso y el diseño de la muestra, las estrategias de recolección de la información, no pueden estar desligadas de la manera particular de analizar la información, que en nuestro estudio lo desarrollaremos a partir del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). En posteriores apartados del capítulo se irán ampliando y fundamentado las decisiones metodológicas adoptadas respecto a las características del estudio de caso, las estrategias de recolección de la información y su relación directa con su análisis y discusión.

5.5. Contexto de la investigación

Todo proceso de investigación se encuentra contextualizado en un momento sociohistórico del país (Argentina) y de la Educación Física en particular. La Educación Física en Argentina ha pasado por muchos momentos de cambios, transiciones y posicionamientos ideológicos que le han dado sus características actuales.

(...) desde 1955 hasta 1976, signada por la alternancia entre gobiernos de facto y gobiernos constitucionales que coadyuvó a seguir profundizando el modelo autoritario y disciplinante de educación física, el cual alcanza su punto culminante gracias a la irrupción de teorías pedagógicas de corte tecnocrático (caracterizadas por la fuerte importancia dada al rendimiento físico y la competencia deportiva) (Fiori, 2007, p. 133).

Esta fase cronológica tiene la intención de marcar el inicio del proceso militar y su implicancia en la construcción de estilos docentes forjados en el autoritarismo, el disciplinamiento, el control, la represión, la amenaza, la sanción, el castigo, el

patriotismo, entre otras características que han sido ejes centrales en la formación de formadores desde 1976 hasta inicios de la década del ochenta, concretamente el año 1983 donde comienza un proceso democrático, que se extiende ininterrumpidamente hasta el presente. Sin dudas que los cambios en la formación profesional y académica han sido muy lentos y aun se mantienen vestigios de lo citado anteriormente.

Ampliando lo recientemente mencionado analizaremos el contexto de la investigación bajo cuatro dimensiones, léase: el contexto curricular de la Educación Física infantil (nivel inicial), la institución seleccionada, el docente de Educación Física del centro educativo y el grupo de niños y niñas que protagonizan las clases.

5.5.1. Contexto curricular de la Educación Física Infantil (Nivel Inicial)

En Argentina la Educación Física es un derecho educativo para todos los niños y niñas a partir de los 4 años de edad, apareciendo una estructura curricular que a continuación describiremos.

A partir de la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) se observan algunas consideraciones expresadas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MECyT, 2004) que son saberes que los/as docentes de Educación Física deben atender ofreciendo situaciones de enseñanza que promuevan a:

- El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formas de juego: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, de lenguaje y otros.

- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad y de los otros.

Por su parte la Educación Física en el Nivel Inicial (Provincia de Buenos Aires) se presenta como área curricular compuesta por tres ejes: Corporeidad y Motricidad – Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar – Corporeidad en relación con el ambiente.

Obviamente nuestra investigación aborda el eje de Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar, donde se agrupan un conjunto de contenidos organizados bajo dos núcleos de contenidos, léase: la acción del jugar y los juegos, los cuales se encuentran interrelacionados.

Del mencionado Diseño Curricular se desprenden propósitos y contenidos específicos en relación a nuestra temática de investigación, que nos vislumbran la necesidad de generar conocimiento científico que posibilite a los/as docentes del área disponer de información relevante para pensar modos de intervención ante el binomio juego – jugar. El Diseño Curricular explicita que una de las acciones de la Educación Física es favorecer “el disfrute en las tareas y juegos junto a sus pares y maestros” (DGCyE, 2008, p. 231).

En el eje de Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar se expresa que la Educación Física debe, “favorecer la construcción de acuerdos y el sostenimiento de la regla o pautas de juego” y promover “el aprendizaje de las disposiciones,

actitudes y procedimientos necesarios para la construcción de un modo de jugar comprometido” (DGCyE, 2008, p. 238). Asimismo contempla los siguientes contenidos específicos:

- Conocimiento y construcción de reglas y pautas de juego.
- Invención de nuevos juegos motores y modificación de juegos conocidos.
- Práctica de acuerdos básicos en la creación y/o utilización de la regla, para que el juego sea posible.

Las modificaciones establecidas en los diseños curriculares nacionales y provinciales exponen la necesidad de cambios en las prácticas pedagógicas, en busca de docentes establecidos en posicionamientos críticos sustentados desde la dialógicidad y perspectiva democrática.

5.5.2. La institución seleccionada

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Euskal – Echea, sección Nivel Inicial, partido de Lomas de Zamora, localidad Llavallol, provincia de Buenos Aires, Argentina, siendo de gestión privada sin subvención económica del Estado. Cabe mencionar que el investigador desarrollo actividades laborales en el centro como docente de Educación Física desde el año 2000 hasta el 2012, aspecto que permitía una accesibilidad y factibilidad de llevar a cabo un proceso de investigación, ya que la institución, en tanto sus directivos, lo consentía, permitía y animaba. La institución

posee una matrícula de trescientos niños, compuesta también por tres docentes especialistas en Educación Física que realizan sus acciones educativas con los diferentes grupos (salas) de niños y niñas de entre dos y cinco años. Los grupos son conformados de manera mixta pero homogéneos en tanto sus edades. La Educación Física en la institución educativa ha tenido una gran legitimización histórica, viéndose integrada constantemente en el proyecto educativo institucional. En tanto las condiciones organizativas espaciales, el área dispone de de espacios físicos para llevar adelante las clases, un Salón de Usos Múltiples (SUM) techado de 25 metros de largo por 12 metros de ancho, y, un lugar al aire libre denominado internamente como “parque verde”, ya que es de césped y rodeado de árboles que es colindante al edificio donde se distribuyen los salones. En tanto las condiciones temporales para la realización de las clases, cada grupo dispone de dos clases semanales de treinta minutos desde abril hasta noviembre de cada año lectivo. Cabe destacar también la amplia disponibilidad de recursos materiales que dispone el jardín de infantes para el área de Educación Física, léase: pelotas de diferentes tamaños y colores, sogas, barriles plásticos, aros, almohadones, colchonetas, materiales de psicomotricidad, neumáticos, telas, patinetas, paletas de plástico y de tenis de mesa, capas, bastones de plástico y de madera, etcétera.

5.5.3. El docente de Educación Física del centro educativo

Bajo ese contexto estructural aparece uno de los docentes de Educación Física que posee como particularidad centrar su práctica pedagógica desde y a partir del derecho al juego en la niñez. Dicho docente ingresó a la institución en el año 2010, por consiguiente, el investigador conocía de sus cualidades como profesor ya que

compartieron durante casi dos años acciones docentes conjuntas dentro del marco institucional. Este aspecto ha sido fundamental, como así también el consentimiento e interés del docente por permitir investigar su propia práctica para permitir llevar adelante los objetivos y propósitos de la investigación.

5.5.4. Grupo de niños y niñas que protagonizan las clases.

La investigación no sólo se ha desarrollado en tanto el análisis de la práctica pedagógica sino que también involucra el estudio de niños y niñas en interacción con el docente en el ámbito de clases de Educación Física, y en tanto lo expuesto por el diseño curricular, cobra importancia gestar propuestas de enseñanza que impliquen que niños y niñas aprendan a desarrollar procesos de construcción de situaciones de juego, en interrelación con la guía y colaboración de los adultos, en este caso particular un docente de Educación Física.

Deseamos aclarar que la investigación no intenta anclar su estudio desde las características psicológicas, sociológicas o antropológicas, dado que creemos que esas perspectivas deben llevarse a cabo por las mencionadas ciencias, aunque sí nos ubicamos a analizar el juego y el jugar en términos de derecho de la niñez y desde la perspectiva de quienes juegan. En nuestro caso nos ubicarnos en el seno natural de las clases de Educación Física donde aparecen interrelaciones entre niños y docente mediatizadas por los saberes antes mencionados. Los niños se encuentran realizando operaciones que permitan la construcción de acuerdos de juego, iniciando, creando y estructurando ciertas situaciones de juego / lúdicas. Y al mismo tiempo, el docente de Educación Física explicita intervenciones que favorezcan dichos aprendizajes de manera autónoma. La originalidad de una

propuesta pedagógica que intenta garantizar el derecho al juego en la niñez, donde los propios jugadores se han visto posibilitados de constituir procesos constructivos de juego y expresar sus modos de jugar, daban las condiciones iniciales para llevar a cabo una investigación bajo las características de un estudio de caso.

5.6. *El estudio de caso*

Toda investigación va configurándose como un tipo de investigación particular que posee un diseño asociado, lo cual deriva en una constante toma de decisiones por parte del investigador, a veces no solo anticipatorias sino durante el proceso mismo en que la investigación va sucediendo. Ampliaremos esta consideración en las líneas subsiguientes, fundamentado no solo la elección del estudio de caso, sino otras decisiones que se vieron necesarias y pertinentes de efectuar, que, respondiendo a ciertos principios cualitativos, se suceden y se descubren mientras se investiga.

Existe una discusión y tensión en la literatura sobre la categorización de los estudios de caso, Martínez (2006) lo expone como una herramienta, Perez Serrano (1994) como una metodología de análisis grupal, Denzin y Lincoln (2013) como una estrategia metodológica y Stake (1998, 2013) fundamenta que los estudios de caso no son ninguna de las categorizaciones anteriores, sino que son una elección del caso en sí mismo, donde pueden identificarse estudios de casos intrínsecos, instrumentales o múltiples (Stake, 2013).

El estudio de caso seleccionado en la presente tesis ha sido de tipo instrumental en combinación con aspectos intrínsecos, “no hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos

combinados” (Stake, 2013, p. 159). Siguiendo al autor pueden estudiarse casos únicos o procesos únicos, éste último ha sido nuestra elección, ya que “se buscan grupos, situaciones e individuos donde (y para quiénes) es más probable que ocurran los procesos que se están estudiando” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 38). Es por ello que aquello que interesó ligado a los propósitos de la investigación es el proceso particular de enseñanza y aprendizaje donde a partir de las peculiaridades intrínsecas de la posición pedagógica del docente estudiado, éste generaba un clima para el desarrollo del juego y el jugar, bajo una perspectiva de derecho que posibilitaba la construcción de situaciones lúdicas durante las clases de Educación Física infantil. Decimos que el proceso de caso seleccionado se ha planteado como un instrumento que ha permitido comprender los procesos ligados a nuestro problema de investigación y que los rasgos intrínsecos de la institución, docente y grupo de niños permitieron un mejor entendimiento, aquello que Stake (2013), plantea como aprender del estudio de caso.

Retomando este último rasgo de los estudios de caso, Stake (2013) expone que los casos son elegidos en términos que el mismo genera aprendizajes, que el caso sea una oportunidad para aprender, en particular sobre la premisa de comprender y entender los fenómenos ligados a la “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011, p. 206). Éste tipo de estudio encaja perfectamente con las investigaciones de tipo exploratorias e interpretativas (Stake, 2013; Ynoub, 2015).

En nuestra situación estudiamos un proceso de enseñanza y aprendizaje en el propio contexto natural donde se desarrollaron los hechos, incluidos en un jardín de infantes y, en particular, en las clases de Educación Física, donde se desarrollaban las situaciones lúdicas. Como ya se mencionó anteriormente, un aspecto de elección del caso ha sido porque el mismo aportaba cualidades y atributos que

permitían dar respuestas las premisas de la investigación, pero también se fundamenta en el estado de la cuestión, pues, González y Fensterseifer (2006); Almeida y Fensterseifer (2007); Zorzanelli dos Santos et al., (2009); Silva Machado et al., (2010); Faría et al., (2010); Fensterseifer y Silva (2011); Silva y Bracht (2012); Faría et al., (2012); González et al., (2013); Vargas y González, (2013); Pich et al., (2013); Marques Da Silva et al., (2014) han dado cuenta de ser uno de los tipos de estudio más propicio para entender el desarrollo de las prácticas pedagógicas y sus características intrínsecas comprendiendo al fenómeno en el contexto natural. Esta situación revisa un postulado de Stake (2013) quien opina que los estudios de caso no son ampliamente reconocidos, pero vemos que desde la investigación en Educación Física es una manera de investigar que permite caracterizar, profundizar en prácticas pedagógicas innovadoras y/o emancipadoras.

Desde nuestra perspectiva hemos seleccionado a la institución educativa y a un profesor en Educación Física en particular, dado que el estilo docente que despliega toma como eje al juego y el jugar, en donde aparecen los demás contenidos curriculares propuestos para la Educación Física del nivel inicial, siendo trascendental el permiso y la invitación por parte del docente de posibilitar la construcción de situaciones de juego elaboradas por y con los niños. Respecto a este criterio, sufriremos esta limitación en tanto estudiaremos en una única institución y a un único docente de Educación Física en interacción educativa con un grupo de niñas y niños de entre 4 y 5 años. Sin embargo, elegimos hacerlo así porque esto nos permite estudiar en profundidad y longitudinalmente la construcción de situaciones lúdicas, las cuales se van tematizando durante el proceso continuo de las diferentes clases.

Pérez Serrano (1994), plantea que el estudio de casos implica una descripción intensiva, holística y un análisis singular, por consiguiente, dada nuestra estancia prolongada en el campo, hemos respetado estos criterios sabiendo que analizamos un proceso en su contexto original, que también, como abordaremos en los análisis, ha permitido ampliar “teorías ya existentes o en desarrollo” (Martínez, 2006, p. 172), presentándose con un carácter descriptivo aunque basado en un tratamiento reflexivo e interpretativo (Ynoub, 2015).

Si bien nuestra intención no es generalizar conocimiento, sostenemos que la investigación es de carácter aplicado pues las categorizaciones propuestas para comprender el fenómeno de estudio pueden iluminar la comprensión de prácticas pedagógicas en caso análogos estudiados por nosotros. Entendemos que la información puede permitir a los lectores de esta tesis decidir qué aspectos son transferibles y aplicables a sus prácticas pedagógicas; es así como nos ubicamos más en idea de que los conocimientos generados no son generalizables, aunque sí pueden tener transferibilidad (Stake, 2013; Ynoub, 2015) a casos o procesos con características parecidas.

En nuestro caso particular, la permanencia longitudinal en el campo permitió intercambios comunicacionales dialógicos con el docente de Educación Física, desarrollándose antes y/o después de cada clase, de manera de sentirse incluido en la investigación, y donde sus opiniones y reflexiones fueran tomadas en cuenta y permitieran la construcción y revisión de categorías conceptuales. Es por ello que al finalizar las observaciones se creyó conveniente desarrollar una entrevista focalizada (De Souza Minayo, 2009) sobre las intervenciones docentes que efectuaba la persona investigada durante el juego y el jugar espontáneo de los niños, de manera que su opinión quede reflejada y amplíe las posibilidades de

argumentar ciertas categorías conceptuales. Decisión que se articula en triangulación con otras estrategias de recolección de la información que posibilitaron organizar registros observacionales que brindan validez y fiabilidad para describir los procesos de construcción de las situaciones lúdicas, por consiguiente, el entrelazado de mencionadas estrategias siempre ha estado en vinculación con los atributos del proceso investigado, es decir, con la elección y selección del estudio de caso.

5.7. Estrategias de recogida de información

Desde los aportes de Ynoub (2015), la fase analítica del proceso de investigación se encuentra constituida por el diseño operativo o instrumentalización, es decir, los procesos y decisiones que harán posible la recolección de los datos, lo cual concierne tener en cuenta los medios y selección de los instrumentos, como así también la muestra.

Especificados el problema y los objetivos de la investigación se fue al campo con una actitud abierta desde una posición teórica en elaboración dado su ya comentado poco recorrido de publicaciones y que la presente tesis ha buscado permanentemente aportar, sistematizar categorías conceptuales con riguridad, para lo cual, las maneras de arribar a la información han sido esenciales.

Al planificar las acciones para la recolección de la información se tomó la decisión de llevar adelante el registro de observaciones de manera participante y sobre el contexto natural (Ynoub, 2015) compartiendo la vida cotidiana con y a partir de los sujetos investigados, es decir, allí donde se efectuaba el proceso del fenómeno estudiado, volviendo a los principios del estudio de caso para conocerlo, interpretarlo y aprender de él.

Para el registro de observación se utilizaron y previeron tres técnicas o recursos adicionales que brindaron criterios de confiabilidad y validez a los datos, siendo estas la filmación, la grabación de audio y las notas de campo. A partir de ellas se fue generando la construcción de un protocolo de recolección de datos que permitió realizar una síntesis organizada y sistemática de la información producida expuestas en los registros observacionales de las clases de Educación Física, construyéndose a partir de la integración de los instrumentos y dispositivos tecnológicos mencionados.

Es así que la modalidad de producción del material empírico estuvo integrada por tres técnicas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la video filmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los participantes de la clase; c) Notas de campo que completaban los registros tecnológicos.

Asimismo, al final del ciclo lectivo, se llevó adelante una entrevista focalizada con el docente donde se dialogó sobre las maneras de intervenciones docentes en el juego y el jugar durante las clases de Educación Física, de manera que sus aportes puedan brindar información para la producción de categorías conceptuales frente a mencionada variable.

Se ha trabajado con fuentes primarias, conformada por el registro descriptivo de los actos comunicativos que se establecen de la relación profesor y niños.

Respondiendo a los requisitos de confiabilidad, adecuación metodológica y validez, se argumentarán a continuación los aportes que cada técnica y/o instrumento ha aportado para la elaboración de la información.

A continuación se especifican las características y sentido de cada una de las estrategias de recolección de datos utilizadas.

1. Observación comunicativa (en el contexto natural de las clases de Educación Física): “permite a quien investiga presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que puede contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos” (Gómez et al., 2006, p. 83-85). Se adoptó una actitud semi - participante acercándonos a las personas investigadas (docente y niños) de manera de poder profundizar lo observado o bien reconstruir actos comunicativos que se llevaban a cabo para la construcción de las situaciones de juego / situaciones lúdicas. Nos interesa recalcar que el investigador se incluía en los espacios donde se desarrollaba cada clase de Educación Física (dos veces por semana), siempre intentando no interactuar durante su desarrollo, salvo las excepciones que espontáneamente generaban los niños. Cabe señalar que la posición comunicativa de la observación generó ciertos momentos de intercambios con el docente ligados a diferentes componentes de su práctica pedagógica, lo cual derivó en la decisión de sistematizar sus aportes e ideas en tanto las manera de intervención docente durante el juego y el jugar, estableciendo, como ya se anticipó en otras líneas, una entrevista focalizada, que se fundamentará en líneas posteriores.

El diseño de observación se basó en la utilización de tres técnicas adicionales que a continuación expondremos, mencionando sus características y utilidades pertinentes a la investigación.

1.1. Registros escritos en notas de campo (Taylor y Bogan, 1987, p. 74): se utilizó para registrar los contextos de juego en donde interactuaban los niños, niñas y el docente en el marco de las clases de Educación Física. De esta manera se describían los lugares u objetos donde se desarrollan las situaciones de juego / lúdicas, así como también posibilitó describir tonos de

voces, posturas corporales y modos de vincularse del docentes con los niños durante cada una de las clases, brindando mayor contextualización a sus actos de habla.

1.2. Grabación de voz de los diálogos del docente, niños y niñas: dicha estrategia permitió registrar las manifestaciones verbales del docente y niños o niñas que estén en interacción con el profesor. El docente en Educación Física llevaba consigo un dispositivo de grabación de voz, posibilitando la toma textual de sus proposiciones orales en interacción constante con los niños. Por consiguiente se lograron tomar los actos de habla manifestados por los niños y niñas que estaban constituyendo las situaciones de juego / lúdicas junto al docente en el contexto de la clase.

1.3. Video filmación: se ubicó una cámara de video filmación que posibilite una toma panorámica, permitiendo luego la descripción de las diferentes situaciones de juego que se originan durante la clase ampliando los actos de habla registrados por la anterior estrategia de recolección de datos. Esto también ha permitido retomar al momento del análisis los lugares y personas que integraban una situación de juego y no habían sido expuestos en las notas de campo, así como también amplificar algunos indicadores ligados a las maneras de jugar propio de los niños.

Sostenemos que las técnicas por separado no podrían brindar la posibilidad captar la información necesaria en tanto los objetivos específicos de las investigación, es por ello que argumentamos que la integración de las tres técnicas son la que le otorgan confiabilidad y validez para lograr comprender los procesos de

construcción de las situaciones lúdicas en las clases de educación física. Más allá de lo explicitado, entendemos que la técnica de usar un dispositivo de grabación de voz ha sido fundamental, dado que permitió tomar los diferentes actos de habla propios del docentes dirigiéndose a todo el grupo, como así también los intercambios verbales con los propios niños, o bien, cuando éstos se acercaban a comentar algún aspecto de una situación de juego / lúdica que venían desarrollando de manera individual o con otros compañeros. Es decir que permitió capturar aspectos emergentes permanentes que se sucedían en las clases, eso ha sido la base para la transcripción y elaboración de los registros observacionales, que acompañados con las notas de campo y la videofilmación panorámica han permitido llegar a conocer las características de los guiones propios de las situaciones de juego y lúdicas, caracterizar los modos de jugar de las personas que participaban de cada instancia de juego, identificando los tipos de enunciados que daban origen a ellas. Respecto a las intervenciones docentes, la grabación de voz fue pertinente para registrar algunas de ellas, pero la filmación panorámica daba cuenta de muchos momentos donde el docente observaba de manera significativa (sin comunicación verbal) a los niños mientras éstos jugaban, aspecto que llevó a pensar que existía otro tipo de intervención que no podía ser tomada por las técnicas antes mencionadas. Es por ello que se utilizó una entrevista focalizada, para poder terminar de identificar todas las posibles y diferentes intervenciones docentes para el desarrollo del juego y en jugar en las clases de Educación Física. El solo registro no hubiese permitido la construcción de las categorías y dimensiones de la actuación docente.

2. Entrevista focalizada: al finalizar el proceso de observación y registro de las clases, se tomó la decisión de llevar a cabo una entrevista con el docente

investigado, dado que se había detectado un vacío conceptual ligado a las intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar y, en particular, el docente estudiado llevaba a cabo una serie de acciones originales, por consiguiente se efectuó una entrevista focalizada (De Souza Minayo, 2009) sobre la problemática particular de las intervenciones docentes, que junto con los registros observacionales permitió la construcción de ciertas categorías conceptuales referidas a los tipos de intervenciones ante el juego y el jugar en las clases de Educación Física del nivel inicial, sobre todo para poder configurar dimensiones y valores de cada una de ellas que permitisen aprender con mayor profundidad del caso estudiado.

5.8. *Desarrollo del estudio de caso*

En el presente apartado se realizará una descripción de las fases y momentos que se han ido efectivizando para el desarrollo del estudio de caso planteado, léase, reuniones con los directivos, docente especialista en Educación Física y maestra responsable del grupo de niños y niñas; estudio piloto, entrada al campo, descripción del trabajo de campo y abandono del mismo.

Como ya fue expresado en líneas anteriores, la situación de que el investigador haya sido parte del plantel docente de la institución, permitió una rápida y cómoda accesibilidad al desarrollo del estudio, porque los directivos y maestra estaban de acuerdo en acompañar un proceso de investigación que permitiese comprender aquello que sucedía en las clases de Educación Física con ciertos aspectos vinculados con el juego y el jugar de los niños en interrelación con su docente. Asimismo los niños veían la estancia en el campo del investigador como algo natural

ya que era una persona conocida, propia de la vida cotidiana en el jardín de infantes. También la ubicación de una cámara de filmación no era algo ajeno ya que en varias oportunidades se usaba dicha recurso técnico para hacer registros de clases que luego son editadas y pasadas en reuniones con los padres de los niños como elemento que permite conocer aspectos que suceden en las clases de Educación Física.

Cabe destacar que el trabajo de campo intentó llevarse en primera instancia durante el año 2012, para ello durante el mes de febrero se oficiaron reuniones informativas con las directoras de la institución y firmados los consentimientos para el resguardo de la identidad de los niños, docentes y, sobre todo, la no publicación en ningún ámbito de las video filmaciones. En paralelo se dialogó con el docente especialista en Educación Física con quien se conversó sobre las intenciones y propósitos de la investigación, siendo uno de los puntos trascendentales la originalidad e innovación de su práctica pedagógica en tanto su visión constructivista para el desarrollo del juego y el jugar en las clases de Educación Física. Sistematizar la experiencia de construcción de situaciones de juego, buscar interpretar y caracterizar los procesos de elaboración de y, a su vez, conocer los modos de intervención docente más propicios eran un punto saliente que también el docente investigado desea profundizar y mostrar espontáneamente su manera de trabajo habitual. Dispuesta las condiciones iniciales se comenzó con un pilotaje de los instrumentos y técnicas durante el mes de abril y mayo de 2012, donde tuvo que detenerse el registro de observaciones, no por la falta de funcionamiento eficaz de las estrategias de recolección de la información, sino por el hecho de que el investigador tuvo que modificar horarios laborales que impidieron continuar con la toma inicial de datos, aspecto que no pudo solucionarse rápidamente. Se decidió,

por consiguiente, finalizar momentáneamente el proceso de investigación, porque se creía conveniente para los objetivos de la investigación que el momento adecuado para llevar adelante el proceso constructivo de situaciones de juego debía establecerse desde el inicio del ciclo lectivo hasta la finalización del mismo, con la intención de ver la diacronía de los procesos constructivos y las fluctuaciones de las intervenciones docentes.

Más allá de este imprevisto, creemos que dicho suceso fue oportuno para que la investigación vaya macerando algunos aspectos, sobre todo ligado a la construcción teórica de base, que hoy a la distancia podemos entender que era al menos poco rigurosa. Sí con una mirada claramente definida, pero devenida de un proceso de elaboración de la teoría desde donde el investigador se sustentaba todavía incipiente.

Luego de un período de ampliación del marco teórico y de las unidades de análisis y variables, se oficiaron nuevamente las condiciones institucionales para que el trabajo de campo se lleve a cabo a partir de abril de 2013 y hasta noviembre de dicho año (todo el ciclo lectivo). Se mantuvo el trabajo con el mismo profesor de Educación Física y maestra aunque, claro, tuvo que modificarse el grupo de niños y niñas. Siendo así se comenzaron a realizar los registros de observación los días martes y jueves de cada semana en el horario de 14:15 a 14:45 hs, pudiendo establecerse un total de 34 registros de clases sobre un máximo de 41. Las clases no registradas se debieron a ausencia del docente especialista de Educación Física, actos o eventos escolares que no permitían el normal desarrollo de las clases. En una ocasión fue el propio investigador quien no pudo asistir a una clase, pero el propio docente dispuso de la cámara de filmación y realizó la grabación de voz; aunque este evento no fue expuesto para el posterior análisis nos parece pertinente

exponerlo para describir el compromiso del docente investigado con el proceso de investigación.

Como ha sido mencionado en otras fases del diseño metodológico, una vez finalizado el proceso de registro de las observaciones hacia fines del mes de noviembre, se creyó provechoso realizar una entrevista focalizada con el docente para dialogar y registrar su visión sobre las intervenciones docentes que realizaba para el desarrollo del juego y el jugar con los niños en las clases. El investigador había podido identificar y en contrastación con el marco teórico fue delineando una categorización de las intervenciones propias del docente investigado, las cuales deseaban ser ampliadas con la opinión reflexiva del docente. A tal efecto el día 3 de diciembre de 2013 se efectuó la entrevista que permitió ampliar algunos indicadores sobre la categorización propuesta. Luego de dicho evento se realizó el abandono de la estancia de recolección de la información para continuar con los procesos de análisis de la información y ampliación de aspectos conceptuales derivados del trabajo de campo.

Tabla 14

Actividades de contexto del estudio de caso

Fechas	Acción	Objetivos de la acción
Febrero – Marzo 2012	Reunión con los directivos, especialista de Educación Física y maestra responsable del grupo de niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y fundamentar los alcances de la investigación. - Firmar los consentimientos informados correspondientes.

Abril – Mayo de 2012	Estudio piloto.	- Probar las técnicas para el registro de las observaciones.
Mayo 2012 a enero 2013	Abandono del trabajo de campo por imposibilidad de continuar la estancia en el campo del investigador. Momento utilizado para ampliar el marco teórico.	
Febrero de 2013	Reunión con los directivos, especialista de educación física y maestra y selección de un nuevo grupo de niñas y niños.	- Reestablecer las condiciones para llevar adelante el trabajo de campo en la institución.
Abril a noviembre 2013	Trabajo de campo propiamente dicho.	- Registro de observaciones.
3 de diciembre de 2013		- Entrevista focalizada con el profesor de Educación Física.

Fuente: Elaboración propia

5.9. Población, muestra y niveles de análisis

La muestra ha sido de carácter no probabilística, deliberada e intencionada (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Se ha seleccionado como población al Instituto Euskal – Echea, sección Nivel Inicial, partido de Lomas de Zamora, localidad Llavallol, provincia de Buenos Aires, Argentina, para investigar al grupo clase de Segunda Sección “E” conformado por niños y niñas de entre cuatro y cinco años del turno tarde de dicha institución y, un docente que posee gran representatividad para nuestro estudio porque su estilo particular y original ha hecho factible identificar las unidades de análisis, variables y dimensiones del estudio.

Teniendo en cuenta los aportes de Ynoub (2015) sostenemos que el diseño muestral de la presente tesis se relaciona con los niveles de análisis, por

consiguiente para cada unidad de análisis se especifica un tipo de muestra determinado.

En relación a la unidad de análisis referida a las situaciones de juego / lúdicas originadas en clases de Educación Física de nivel inicial se recabaron datos hasta cumplir con los criterios de suficiencia y adecuación, es decir, que el muestreo se realizó hasta “alcanzar el punto de saturación” (Albert Gómez, 2006, p. 179) llegando a un estado de saturación teórica (Glaser y Strauss en Taylor y Bogan, 1987, p. 90) donde la información no aportó nada nuevo. El muestreo teórico “(...) se orienta desde la perspectiva de encontrar elementos empíricos que permitan identificar otras propiedades del fenómeno, o captar las diversas dimensiones que expresan su variabilidad” (Ynoub, 2015, p. 288), así también, se han considerado los conceptos de emergencia y sensibilidad teórica (Yonub, 2015), dado que del propio trabajo de campo y los modos de recogimiento de la información han propiciado categorías conceptuales que permitieron estructurar y sistematizar las discusiones y análisis. Comprendiendo que “(...) el muestreo teórico está orientado por lo que aparece o emerge en el campo y por la sensibilidad para captar la categoría o el concepto en cuestión” (Ynoub, 2015, p. 381), se pudo dar cuenta de la variabilidad de la unidad de análisis de anclaje (situaciones de juego / lúdicas), captando sus cambios con la finalidad de identificarlos, permitiendo la construcción de ciertas conceptualizaciones teóricas fundamentados desde los datos empíricos.

En tanto la unidad de análisis subunitaria (docente de Educación Física), dados los rasgos singulares y representativos del estilo de práctica pedagógica que desplegaba el docente seleccionado, se entiende la configuración de un diseño muestral de caso único, que dado nuestro objeto de estudio posibilitó la aparición de situaciones de juego / lúdicas y, la caracterización de ciertos tipos de intervenciones

docentes que posibilitan el montaje y sostenimiento del guión de juego con modo lúdico, consolidando criterios sustantivos de representatividad y variabilidad del objeto de estudio.

Otro atributo significativo de la muestra es su criterio de accesibilidad en función de que el investigador hubo pertenecido a la planta funcional de dicha sección del instituto educativo, lo cual posibilitó un ingreso al campo de manera natural, siendo reconocido por los directivos, docentes y niños. Se estudió, por tanto, al fenómeno en su ámbito natural y habitual de desenvolvimiento, durante las dos clases semanales obligatorias de treinta minutos cada una.

En esta fase de la investigación, denominada por Ynoub (2015) como sintética o de reintegración del objeto de estudio nos dedicamos a realizar la sistematización, discusión e interpretación de la información obtenida para arribar a las respuestas de las preguntas que orientan el sentido del proceso investigativo.

En tanto la posición cualitativa, ya fundamentada, se ha desarrollado el trabajo de análisis y tratamiento de la información a partir de tres estrategias como lo son el muestreo teórico, el método de comparación constante y la saturación teórica, las cuales las trabajamos de manera integrada. Con la elección de éstas estrategias se busca articular los niveles de análisis con el diseño muestral, es decir, que para cada una de las unidades de análisis que configuran nuestro objeto de estudio se utilizaron alguna de las estrategias antes mencionadas, o bien, la combinación en entre ellas. En las próximas líneas fundamentaremos esta decisión metodológica para luego orientarnos directamente a la exposición de la información recabada, que, como se explicitó en apartados anteriores, se ha organizado en primer lugar a partir de los registros observacionales de cada una de las clases de educación física infantil y, luego, con una entrevista focalizada por interés en la categoría de

intervenciones para el desarrollo del juego y el jugar desplegadas por parte del docente caso estudiado.

El procedimiento de análisis ha sido de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso hermenéutico de las interacciones donde se interpretarán las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores (docente – niños), realizando su interpretación desde categorías conceptuales sustentadas en el marco teórico y también surgidas del trabajo de campo. El proceder articulador de los conceptos teóricos vertidos en el marco teórico y la experiencia empírica durante el recabado de la información, permitieron que la investigación haya dado lugar a la interpretación del fenómeno abordado, consolidando en su entramado conceptos teóricos que aportan al posicionamiento epistemológico respecto al juego, que se denomina como una perspectiva centrada en los jugadores o dimensión personal. Es así que teniendo en cuenta los criterios de emergencia y sensibilidad teórica la investigación procuró constituir categorías que amplíen una visión aun con un recorrido investigativo y de marco teórico incipiente.

Para lograr una sistematización y estructuración de la información recabada y su análisis, se ha diseñado un sistema matrices de datos (Samaja, 1993), entendiéndolo como un esquema que sintetiza al objeto de estudio en relación a los objetivos, el trabajo de campo y el diseño de las muestras.

“(…) El análisis cualitativo se concibe como un proceso que consiste en aislar las unidades básicas de conocimiento cultural que los sujetos o participantes conocen, explorar las categorías de tales unidades y buscar las relaciones para teorizar sobre el fenómeno de estudio” (Gómez et al., 2006, p. 93).

El tratamiento de los datos consistió en la transcripción del material de audiovisual (video filmación – grabación de audio de los diálogos entre docente y niños) e integración con los registros escritos del observador (notas de campo).

A partir de dicha tarea se desarrollaron “descripciones íntimas” (Emerson, en Taylor y Bogan, 1987, p. 153), es decir, se presentan en forma detallada el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para el estudio en tanto las unidades y categorías de análisis.

Por su parte, a partir de la emergencia y sensibilidad teórica del investigador, se crearon nuevas categorías de análisis y pudieron dimensionarse encontrando propiedades y características de cada una de ellas. La información que se capturó sobre las unidades de análisis ha permitido inferir o adjudicar valores a los niveles focales, es decir que parafraseando a Samaja (1993), nuestro análisis se centra en los valores, es decir, que “nuestro enfoque se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. (...) Las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos*” (Taylor y Bogan, 1987, p. 159). Una vez registrados los datos, se identificaron los mejores, prescindiendo de aquellos que no sean pertinentes a las categorías conceptuales seleccionadas (Stake, 1998, p. 77).

En los inicios del apartado mencionamos la estrategia integrativa del muestreo teórico, la comparación constante y la saturación teórica. Según Glasser y Strauss (1967) las dos primeros se usan siempre en combinación, es así que “(...) el muestreo teórico está orientado por lo que aparece y emerge en el campo y por la sensibilidad para captar la categoría o concepto en cuestión” (Ynoub, 2015, p. 381), la acción del investigador ha sido en todo momento de disponer de claras unidades de análisis focales y una actitud permanente de sensibilidad teórica para buscar

rasgos y propiedades de las mismas que vayan configurando una ampliación y profundización de la teoría desde donde se interpretaba al objeto de estudio, la cual entendemos en desarrollo. Según Ynoub (2015) el muestreo teórico conduce al procedimiento analítico como lo es el método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967), el cual permite ir comparando y generando categorías, valores con la intención de integrarlas para luego permitir escribir nuevos aportes teóricos. Esta ha sido una fase que ha tenido varios momentos, en algunos casos las categorías surgían en la propia estancia en el campo, o bien, reconstruyendo algunos recuerdos o imágenes de las propias clases, que eran constantemente pensadas y reflexionadas a partir del marco teórico de referencia. En otros momentos las propiedades fueron surgiendo de la lectura y reflexión sobre los registros observacionales, esto quiere decir que el proceso de análisis de información ha estado permanentemente en correlación con el marco conceptual y el trabajo de campo, donde el estudio de caso ha permitido aprender del mismo generando atributos que serán expuestos al momento de los resultados y las discusiones. Por último, haremos mención a la saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967) que se alinea con el concepto de saturación muestral “la cual supone que se han identificado para las principales unidades de análisis examinadas (...) las variables relevantes, con sus respectivas dimensiones o subvariables (es decir, los diversos aspectos en que se expresan dichas variables), con sus respectivos valores o estados” (Ynoub, 2015, p. 383), atendiendo a las relaciones que se establecen entre ellas.

En función de lo expuesto, se organizó un sistema de matrices de datos (Samaja, 1993), que, a partir del trabajo de campo, se fue configurando permitiendo el entramado de discusiones teóricas y análisis de la información.

- Unidad de análisis supraunitaria (N+1): Clase de Educación Física del nivel inicial.
- Unidad de análisis de anclaje (N-a): Situación de juego / Situación lúdica.
- Dos unidades de análisis subunitarias (N-1) interconectadas: Docente de educación física y niños intervinientes en una situación de juego / situación lúdica.

Cada una de los niveles de análisis tiene relación con el diseño muestral, aunque nuestro estudio de caso es de tipo instrumental (Stake, 2013) y fue seleccionado por sus particulares en conjunto. El estudio de caso seleccionado aporta, por sus características, “(...) una pluralidad de eventos y su análisis compromete distintos niveles de análisis” (Ynoub, 2015, p. 375). De este modo el estudio de caso se focaliza luego en la de unidad de anclaje (Na) “situación de juego / situación lúdica”, para su caracterización, pero esta ha podido desplegarse por las particularidades de la unidad subunitaria (N-1) “docente de educación física”, ya que su práctica pedagógica permitió la construcción de situaciones de juego durante las clases de Educación Física por parte de la otra unidad de análisis subunitaria (N1-) articulada, “los niños”. Por tanto, a partir del muestreo teórico ingresamos al campo a observar clases de Educación Física (N+1), donde fueron apareciendo las otras unidades de análisis mencionadas, las cuales en un proceso lento, continuo, de maceración y, en comparación con el marco teórico fueron dimensionándose, es decir, identificando propiedades, las cuales sucedían a partir de la emergencia, lo que significa “(...) el surgimiento desde los datos de categorías/propiedades, dimensiones que resultan significativas para la investigación” (Ynoub, 2015, p. 379), pero también de la

sensibilidad teórica, es decir, de “la capacidad que tiene el investigador para identificar la pertinencia de estas emergencias, reflexionando sobre los datos empíricos con la ayuda de los constructos teóricos” (Ynoub, 2015, p. 379). De esta manera, el muestreo teórico se constituye como una estrategia que busca identificar la variabilidad del fenómeno estudiado, pero también sus relacionales o vínculos, podríamos decir, cómo varía el objeto de estudio en sus distintos niveles de análisis.

Se expone a continuación el sistema de matrices que se ha ideado a partir de la integración de las estrategias y procedimientos de análisis para luego dar lugar a la exposición, discusión teórica y análisis sobre la información recaba.

Unidad de análisis supraunitaria (N+1): Clase de educación física del nivel inicial

Categoría	Indicador	Procedimiento
Ámbito Físico	Espacio físico destinado a la clases de educación física	Observar
Asistentes	Cantidad de niñas Cantidad de niños Docentes	

Unidad de Análisis de anclaje (Na): Situación de juego / Situación lúdica

Categoría	Valor	Dimensión	Indicadores		
			Subdimensiones	Valores y definiciones operacionales	
Tipo de situación de juego / lúdicas	A). Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre docente y niños. B) Situaciones de juego /lúdicas compartidas entre niños.	Guión de juego: Alude a regulaciones sociales que trascienden las interacciones personales y las reglas son convenciones que estructuran los grupos humanos. Se relaciona con los procesos de montaje y sostenimiento de una instancia de juego que llevan a cabo los jugadores. Es una categoría comunicativa donde los jugadores expresan ideas, reglas y se generan relaciones entre ellos. Estos elementos le van otorgando sentido al juego en relación dialéctica con los modos de jugar.	Tipo de relación entre los jugadores	Simétrica	Es una relación en la que los participantes se reconocen como iguales; existe una relación de reciprocidad igualitaria entre pares. (...) Habría una percepción del otro como igual respecto a <i>status</i> y poder. El respeto es mutuo y las reglas son creadas, discutidas y/o modificadas entre pares sin la intervención de un portador de autoridad.
				Asimétrica	Es una relación entre dos o más sujetos en la que por lo menos uno es portador de autoridad y otro, sujeto a autoridad. Se establece un encuentro comunicativo de naturaleza persuasiva que implica un elemento de respeto unilateral, de obligación hacia una autoridad; uno de los participantes controla las intervenciones de otros y es reconocido como autoridad.
			Reglas de juego	Implícitas	Son perennes, ya que tienen características de imaginarias, muchas veces reconocidas porque se asumen con personajes simbólicos y tienen la cualidad de ser variadas según los intereses de los jugadores.
				Explícitas: expresan aquello que debe hacerse, podríamos decir aquellas provisiones sobre las que se organiza la forma del juego	Reglas de primer orden: Reglas iniciales que no tienen establecidas consecuencias en caso de ser transgredidas. Son reglas que dan origen al juego, si no se cumplen, se vuelve a empezar de nuevo. Reglas de segundo orden: aquellas que regulan la violación de otras reglas de primer orden.

Diseño metodológico

			Reglas del jugar	Acciones que realizan los jugadores para sostener y mantener la ludicidad.
			Sentido del juego (Direccionalidad que toma el juego).	<p>Sentido subjetivo: se encuentra en sintonía con el sentido objetivo dado por la lógica interna y las reglas, pero contempla las intenciones, deseos y emociones de quien/es juega/n</p> <p>Actuación: Aparentar – Simular. Huir – Perseguir – Atrapar. Ocultar – Buscar – Descubrir. Crear – Construir – Destruir. Emulación – Prueba – Desafío – Reto. Encontrarse con otros. Competencia. Vértigo. Suerte (azar). Sensación de poder hacerlo. Tenor de las acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De movimiento: los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices. - Con movimiento expresivo: valor simbólico del gesto.
Modos de jugar	Categoría comunicativa que expresa una manera de participar de un juego. Pero no una manera cualquiera sino aquella pasible de expresar la intencionalidad (lúdica o no lúdica) de estar en el juego por parte de los/as jugadores/as.		Modo no lúdico	<p>Se expresa por aquellas acciones de los jugadores que implican adecuarse y adaptarse a las propuestas de juego sin poder elaborar elementos constituyentes de la forma de juego, o bien, iniciar una instancia de juego, pero jugando de manera competitiva.</p> <p>Pegar con o sin intención a otros jugadores. Quitar un material a otros jugadores que estaban usándolo para su propia instancia de juego. Excluir o discriminar. Impedir que otro jugador realice acciones para el montaje y/o sostenimiento del jugar. Dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores. Burlar a otro jugador. Competir, querer ganar como fuente de emoción. Desconocer o no tener el mismo sentido o direccionalidad en el jugar.</p>
			Modo lúdico	<p>Aquellas acciones (corporales y verbales) que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos,</p> <p>Invitar de manera transparente siendo solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales. Aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego. Pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego.</p>

Diseño metodológico

			<p>es decir, de manera no competitiva. Se vincula con un conjunto de sensaciones ligadas a:</p> <p>Sensación de libertad.</p> <p>Sensación de del tiempo-espacio.</p> <p>Sensación de situación ficticia.</p> <p>Sensación de voluntariedad.</p> <p>Sensación de gratuidad.</p> <p>Sensación de autotelismo.</p>	<p>Jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad.</p> <p>Ser cómplice para el jugar de otro jugador.</p> <p>Aparentar.</p> <p>Experimentar, darse permiso de probar.</p> <p>Expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando.</p>
<p>Procedimiento: Observar</p>				

Unidad de análisis subunitaria (N-1): Docente de educación física

Categorías	Valores	Definiciones operacionales
Tipo de enunciado	Ambiguo	Invitación a participar de una actividad que no es reconocida como juego, ya que justamente es una actividad o tarea motriz que es presentado junto a la expresión “¡Vamos a jugar!” como cebo, como engaño motivador.
	Paradójico	Se expresa como invitación de jugar a un juego socialmente conocido, pero sabiéndose que se jugará en serio, de verdad, es decir, un juego donde no puede jugarse. Se convida a jugar un juego en la que no se lo puede tomar como un juego, ya que no puede jugarse de modo lúdico. La apuesta puede considerarse como una invitación paradójica, es decir, una solicitud y/o petición de jugar una situación de juego de manera competitiva.
	Transparente	Invitación que expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal, pudiéndose jugar de un modo lúdico. C.1. Preguntado a los niños sobre el jugar. C.2. Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños. C.3. Invitando a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.
Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas	Facilitadora	<p>El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.</p> <p>6.1.1.1) El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura.</p> <p>6.1.1.2) Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.</p> <p>6.1.1.3) Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros, posibilitando el desarrollo del jugar.</p> <p>6.1.1.4) Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.</p> <p>6.1.1.5) El docente habilita y/o propone ideas de juego pero no las protagoniza como jugador experto.</p> <p>6.1.1.5.1) Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.</p> <p>6.1.1.5.2) Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.</p> <p>6.1.1.5.3) Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.</p> <p>6.1.1.5.4) Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.</p> <p>6.1.1.5.5) Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas.</p> <p>6.1.1.5.6) Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.</p>
	Como jugador/a experto/a	El docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por los niños/as como tal.

Diseño metodológico

Observación comunicativa	Requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a los niños, generando interacciones entre docente y educando que le permita al docente conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.	
Delegativa	El docente reconociendo una situación de juego / lúdica constituida por un niño o grupo les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, les solicita a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.	
Fundamentadora	El docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores aunque también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego.	
Reflexiva	El docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego.	
Deliberativa	El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar.	
Enunciadora	Expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.	
Exhortativa	Solicita con jugar de un modo lúdico y/o de acondicionar de manera segura el lugar de juego.	
Confirmativa	Ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros	
Ejemplarizante	Expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego.	
Sancionadora	Aplicación de castigos derivados por un modo de jugar no lúdico	Castigos con fines puramente expiatorios.
		Exclusión momentánea o definitiva del grupo social.
		Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción.
		Privar al culpable de la cosa que ha abusado.
	Censura verbal del acto de jugar de un modo no lúdico	Hacer al culpable lo que ha hecho a otro.
		Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.
		Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.
		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.
		Pedido de evitación de nuevas transgresiones.
		Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.
Censura verbal del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social dado su modo de jugar no lúdico.		
Procedimiento: Observar y preguntar		

Unidad de análisis subunitaria (N-1): Niños

Categorías	Valor	Indicador		
Modos de jugar	Categoría comunicativa que expresa una manera de participar de un juego. Pero no una manera cualquiera sino aquella pasible de expresar la intencionalidad (lúdica o no lúdica) de estar en el juego por parte de los/as jugadores/as.	Dimensiones	Definición operacional	Valores
		Modo no lúdico	Se expresa por aquellas acciones de los jugadores que implican adecuarse y adaptarse a las propuestas de juego sin poder elaborar elementos constituyentes de la forma de juego, o bien, iniciar una instancia de juego, pero jugando de manera competitiva.	Pegar con o sin intención a otros jugadores. Quitar un material a otros jugadores que estaban usándolo para su propia instancia de juego. Excluir o discriminar. Impedir que otro jugador realice acciones para el montaje y/o sostenimiento del jugar. Dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores. Burlar a otro jugador. Competir, querer ganar como fuente de emoción. Desconocer o no tener el mismo sentido o direccionalidad en el jugar.
Modo lúdico	Aquellas acciones (corporales y verbales) que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos, es decir de manera no competitiva. Sensación de libertad. Sensación de abstracción del tiempo-espacio. Sensación de situación ficticia. Sensación de voluntariedad. Sensación de gratuidad. Sensación de autotelismo.	Invitar de manera transparente, son solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales Aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego. Pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego. Jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad. Ser cómplice para el jugar de otro jugador. Aparentar. Experimentar, darse permiso de probar. Expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando.		

Procedimiento: Observar

Tercera parte

Capítulo 6: Resultados

Para la presentación de los resultados iremos uniendo diferentes datos que poseen estricta relación con las unidades de análisis, categorías y valores expuestos en el sistema de matrices. De esta manera nos ubicamos como interpretadores *bricoleurs*, es decir, haremos el trabajo de unir y montar diferentes partes sobre una situación compleja (Denzin y Lincoln, 2011). En nuestro caso sobre la construcción de las situaciones lúdicas en clases de educación física infantil.

Cabe mencionar que a los efectos de salvaguardar la identidad de los niños y docente se han modificado los nombre identitarios por otros ficticios. Asimismo aclaremos los significados de cada uno de los códigos utilizados durante la exposición de los datos. Estos son:

E: Entrevista focalizada.

OC: Observación de clase.

SL: Situación lúdica.

Comenzaremos la exposición de datos en referencia a la unidad de análisis subunitaria (N-1) “Docente”, para luego realizar la exposición de los resultados concernientes a la unidad de análisis de anclaje (Na) “Situación de juego / lúdica”. Nos parece pertinente comenzar por la mencionada unidad de análisis ya que cuando exponremos los datos referidos a las instancias de juego / lúdicas veremos involucrado permanentemente al docente. Por ello adelantar las intervenciones y sus argumentaciones conceptuales servirán para comprender los procesos de construcción de las situaciones de juego/lúdicas, tanto cuando el

docente participa protagónicamente junto a los niños, como así también, cuando éstos inventan las propias.

En el caso estudiado el docente se ubica como adulto asegurador del derecho al juego y, esa posición, permite entender que la clase de educación física es en sí misma un enunciado transparente (Pavía, 2008b) para poder ir a jugar, “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, 2008b, p. 35). De esta manera se propicia la gestación de instancias de juego en donde se podrá jugar salvado de cualquier tipo de consecuencias, donde nada malo sucederá o, justamente sucederá el derecho a poder jugar, ya que, parafraseando a Pavía (2013) hay permiso para crear, imaginar, probar y explorar donde la clase de educación física se ubica directamente desde ese eje organizador.

Al respecto exponemos ciertas reflexiones del docente respecto a cómo toma su clase y qué lugar tienen los niños en ella.

“Algo que disfruto mucho, es darme cuenta, o sentir que el chico verdaderamente se siente dueño o participe de ese espacio y cuando llega sabe que ese momento es especial, que no es cualquier otro momento, que sabe que va a estar bueno...” (E, 683-686).

Antes de adentrarnos en describir y diferenciar cada una de las categorías de intervenciones específicas que pudieron detectarse, nos parece pertinente exponer en opinión del docente investigado, cuál es el sentido que le otorga a las clases de

educación física y cómo la misma se va constituyendo como un espacio transparente donde está permitido ir a jugar.

“En las clases de educación física nos vinimos a divertir, a jugar con el otro, vinimos a disfrutar, a sentir placer por lo que estamos haciendo, vinimos a encontrarnos con alguien que nos va a escuchar, alguien que nos va a ayudar, y no es que me refiero al docente, me refiero tanto al docente como a mis compañeros, voy a encontrar un espacio que es diferente, por ahora, es diferente al resto de los espacios donde transcurre la vida. Pero estaría bueno que en muchos lugares, o toda nuestra vida sea un lugar donde yo tenga el derecho a ser escuchado donde yo deba escuchar al otro, respetarlo” (E, 544-551).

Esta opinión se vio reflejada durante las observaciones en cómo constantemente, al comenzar las clases, el docente iba marcando un clima con sus actos de habla y también de los niños, expresiones como las que se marcan a continuación iban apareciendo en el momento de encontrarse docente y niños:

Docente: -“¿Listo? ¿Vamos a jugar?” (OC2, 189)

Valentina: -“¡Vamos a jugar!” (OC10, 3057)

Agustina: -“¡Vamos a jugar con Juan!”

Bautista: -“¿Vamos a jugar?”

Docente: -“Sí, ahora vamos” (OC21, 5976-5978).

Ramiro (dirigiéndose al docente): -“¿Sabés a lo que voy a jugar hoy?”
“Docente: -“¿A qué?” (OC3, 532-533).

Niño: -“Me voy a jugar con Juan” (OC2, 65).

Máximo: -“Voy a jugar” (OC34, 10273).

Niños/as: -“Siii, jugar, jugar!” (Cantando) (OC10, 2810).

En esta línea nos parece pertinente exponer una conversación que tiene el docente con un niño durante una de las clases

Docente: -“(…) Vos sabés que así no venimos a jugar acá a pelear y desde el parque que estás peleando, entonces ponete a jugar, no a venir a pelear y molestar a tus compañeros, ¿queda claro que venimos a jugar acá? Si no tenés ganas de jugar no juegues, no hay problemas, pero no molestes a tus compañeros” (OC24, 7173-7177).

Nos interesa mostrar que la actitud del docente es considerar que las clases de Educación Física infantil son un ámbito para ir a jugar, donde está permitido jugar y se espera que los niños puedan asumirlo y registrarlo como tal, de esa manera las acciones docentes se perfilan a enseñar a jugar de una manera lúdica.

Aquello que se va orientando a los niños y éstos van identificando con el transcurrir de las clases, es que existe una posición docente que reconoce al juego y al jugar como derecho de la niñez y, espera que los niños puedan asumirlo desplegando sus maneras espontáneas de jugar.

El hecho de tomar esta posición, genera también una mirada en relación a las formas de organizar y estructurar la clase de Educación Física. En consonancia con lo expuesto podemos afirmar que el docente entiende que la clase de Educación

Física no posee momentos pre establecidos, como lo exponen los modelos tradicionales (López Pástor, 2004), sino que se organiza a partir de emergentes (acciones espontáneas), propuestas y/o temas generadores que van surgiendo.

“(...) en las clases que llevamos adelante con los chicos hay muchas situaciones llevándose a cabo de manera simultánea ¿no? Entonces partiendo de ese lugar las intervenciones las voy decidiendo a medida que voy viendo qué es lo que va apareciendo ¿sí? No dejo... a ver, a veces yo decido -bueno acá no tengo que intervenir, acá tampoco, y acá intervengo- (...)” (E, 146-150).

A partir de este anclaje, en las clases se iba observando que de manera simultánea ocurrían diversas situaciones de juego, donde el docente constantemente iba interviniendo de distintas maneras. A palabras de Freire (1970) las intervenciones docentes se alojan como acciones ideológicas y políticas, las cuales siempre demuestran valores e intencionalidades. El hecho de dudar, de pensar cada intervención implica que es una decisión que respeta una visión en relación a la sociedad y cómo sus actuaciones van generando ciertos aprendizajes.

“Sí, dudo, pero después de dudar, si pienso y creo, porque a veces me equivoco, que es necesaria mi intervención, intervengo ¿para qué intervengo? Para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se les presentan de manera autónoma. Entonces ahí... o siempre dudo si intervenir o no, porque generalmente cuando

intervenimos como docentes el problema lo solucionamos nosotros y al solucionarlos nosotros a los problemas, eh, no dejamos quizás que ellos aprendan a resolverlos por si solos; u otras veces intervenimos antes que esos conflictos se produzcan, y si no se producen esos conflictos ellos tampoco tengan quizás la posibilidad de aprender a construir las herramientas para poder resolverlos, eh... entonces esta duda de si intervenir o no siempre me hace ruido. Cuando hay un conflicto y cuando no lo hay, a veces están jugando y tengo ganas de intervenir porque me parece que va a ser más divertido o se van a encontrar más si yo intervengo y pongo alguna regla o me pongo a jugar o propongo algo, y me doy cuenta que cuando intervengo, después de haber intervenido, le pifié, y de hecho a lo que estaban jugando desapareció y se van cada uno para su lugar... a veces dudo más si intervenir o no, pero si te tengo que nombrar cómo intervengo son esas maneras... esas maneras no, en esos momentos, cuando hay algún conflicto o cuando considero que verdaderamente mi intervención va a ser valiosa para que el juego se enriquezca un poco más, pero no el juego, sino lo que están haciendo los chicos, el jugar más que el juego, cuando estas cuestiones de desigualdad, de abuso de poder o de... cuando los chicos se ponen, como vos decías antes, cuando los chicos se ponen en función del juego quizás ahí intervengo para ver si podemos poner el juego en función de los deseos y necesidades de los pibes, creo que es eso más o menos" (E, 163-186).

Luego de exponer la mirada general del docente frente a las clases de Educación Física y su intencionalidad educativa durante las clases, hemos podido mostrar que,

antes de cualquier tipo de intervención, existe una posición ideológica, en este nuestro caso estudiado, una donde se busca garantizar el derecho a jugar de la infancia y que a partir de esa base se suceden intervenciones específicas que buscan su desarrollo.

A continuación iremos presentando las intervenciones detectadas y categorizadas que el docente ha desplegado a lo largo del proceso educativo.

A partir del recabado de los datos podemos diferenciar distintas intervenciones docentes para el desarrollo del juego y el jugar. Cabe mencionar que dada nuestra característica de esquema de investigación interpretativo de tipo exploratorio (Ynoub, 2015), buscamos detallar conceptualmente cada una de las categorías validando sus atributos y rasgos a partir de la evidencia empírica, es decir, que desde el muestreo teórico, la emergencia y sensibilidad teórica del investigador se han encontrado y establecido las siguientes intervenciones docentes que fueron descubriéndose:

- Facilitadora.
- Como jugador experto.
- Observación comunicativa.
- Delegativa.
- Fundamentadora.
- Reflexiva.
- Deliberativa.
- Enunciadora.

- Exhortativa.
- Confirmativa.
- Ejemplarizante.
- Sancionadora.

6.1. *Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas.*

6.1.1. Intervención facilitadora.

El docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar.

Por consiguiente las niñas y niños interpretan y reconocen que pueden jugar, disponiendo de un adulto dispuesto a colaborar con ellos durante las clases.

Veamos lo que expresa el docente:

“(…) a veces me dicen ‘ah claro, vos estás ahí y vigilás’, no, no, no es que vigilo, estoy ahí parado y caminando dispuesto a estar ahí con los chicos mientras ellos están jugando, dispuesto a brindarles lo que ellos creen a veces que yo les puedo brindar, porque a veces me piden -che profe cómo podemos hacer esto-” (E, 204-207).

Subdimensiones y atributos de la categoría intervención facilitadora:

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

Todos se dirigen hacia el SUM, donde el docente ya había preparado un espacio de juego, con colchonetas en el piso y otra pila de colchonetas donde los niños se suben y se tiran tomándose de una soga que cuelga de la viga del techo (OC18, 5173-5176).

El docente arma otro columpio. Agustina, Candela, Bautista, Santiago y Javier están alrededor, mirando, “ayudando” y esperando (OC5, 1286-1287).

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

Docente: -“Bauti, cuidado de tirarte así, y prepará las colchonetas antes de tirarte. Preparen bien la seguridad para que no les pase nada. Poné una colchoneta ahí al costado... no véis acá faltan dos colchonetas. Una acá... otra acá. Y faltan ahí en los costados eh. Ahí está, Bauti ponela ahí, y esta acá”.

Ramiro: -“Ya puse más derecho esto”

Docente: -“Bueno. Eso, siempre hay que tener todo seguro” (OC6, 1734-1739).

En otras ocasiones, sus intervenciones son verbales exponiendo la necesidad de que los materiales se utilicen de una determinada manera para que brinde seguridad para jugar.

Docente: -“¿Qué querés hacer con eso Lauti? Porque esta soga no sirve para colgarla en la viga, ¿vos qué querés hacer?”

Bautista: ... puedo saltar, no?

Docente: ¿Querés una soga para saltar? Vamos a buscar una, una no muy grande. Esta. Ahí está (OC19, 5429-5432).

Máximo que está allí mirando al docente que está llegando casi a su lado le pregunta: -“¿Nos podemos subir?”

Docente: -“No, lo podemos preparar acá (señala un sector en el piso cercano a la pila de colchonetas) Si quieren bajamos las colchonetas y las ponemos acá para poder jugar” (OC3, 547-551).

Aquí vemos que también otorga un material adecuado a la necesidad e interés del niño, no todo material siempre es el pertinente para aquello que los niños quieren probar jugando.

En ocasiones las acciones del docente son de poder sostener la instancia de juego acomodando los materiales didácticas de forma segura y de esta manera los niños sólo se ocupan de llevar adelante sus acciones de juego.

El docente se dirige a Martina: -“¿Querés que bajemos alguna colchoneta?”
Varios niños (entre ellos Santiago) se acercan al sector y comienzan a tomar las colchonetas, el docente dice: -“Martina ya sabe a qué va a jugar, ¿Vos a qué vas a jugar?”

Martina ha preparado su sector de juego y realiza medialunas, rol adelante y saltos (OC13, 4061-4066).

Ramiro: -“Juan, Ironman tira fuego y puede volar y es un héroe”.

Docente: -“Si querés capas, ahí hay” (señala un cajón donde hay capas)

Ramiro: -“No, no. Ironman vuela sin capa” (OC3, 538-540).

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

Docente: -“¿Ustedes quieren jugar a esconderse? Porque la bolsa ésta es para guardar los materiales no para esconderse, por qué no van y buscan un tacho (barril plástico)”.
Docente: -“¿Qué necesitan para jugar a esconderse?”.
Estas bolsas son para guardar las cosas no las personas, ahí tienen tachos, agárrenlos” (OC4, 1121-1125).

Docente: -“Miren, vamos a buscar allá” (señalando el otro extremo del SUM).
Docente.-“Vamos a buscar las ruedas (son tres ruedas que tienen atada una soga) y las patinetas (hay cuatro)” (OC11, 3298-3300).

Luly, Mateo y Lauti arman con el docente unos elementos para saltar (con conos y bastones plásticos)

Salta el docente, salta Luly, salta Mateo.

Lautaro se queda mirando a un costado.

Mateo salta tres veces.

Se acerca Lautaro y cuando intenta saltar Mateo quita el palo (lo desencastra de los conos).

El docente interviene rápidamente y lo vuelve a poner. Mateo no opone resistencia, Lautaro salta.

Docente: -“Muy bien Lauti”

Se acerca Agustín, cuando intenta saltar Mateo intenta quitar el palo que están saltando los niños/as-

Docente: -“Pará, pará, que va a hacer la prueba Agus”.

El docente lo acomoda, Mateo continua parado mirando.

Docente:-“A ver Maxi”

Maxi salta.

Docente:-“Buena Maxi!!” (OC3, 408-424).

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

Los niños y niñas salen corriendo hacia ese lugar, el docente va detrás de ellos. Una vez arribados comienza a tomar los objetos.

Santiago: -“Yo quiero armar un auto de carrera”

Docente: -“Bueno, ¿qué necesitás?” (Santiago sale galopando) (OC11, 3301-3304).

Docente: -“¿Vos qué palitos necesitabas?”

Agustina: -“Los palitos para jugar”

Docente: -“¿Estos?” (Palos con una cuña)

Agustina y Candela: -“Sí y necesitamos pelotas”.

Docente: -“Las pelotas están allá en la bolsa, vamos a buscarlas” (OC4, 1042-1046).

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

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

Docente: -“Miren, escuchen, hoy preparé un juego porque el otro día ustedes se pusieron a jugar y me dijeron que querían hacer un espectáculo, ¿No?, ¿No era así? ... ¡Y no nos salió nada el otro día, casi ni jugamos!, entonces yo prepare un juego para que puedan hacer distintas piruetas de espectáculo de un circo, ¿Estamos?, ¿Vamos?” (OC8, 2231-2234).

Los/as niños/as se acercan a donde está el docente en cuclillas con la pila de palanganas. Les va dando una a cada una, mientras dice: -“Se acuerdan que el otro día no habíamos podido jugar con éstas” (En la clase a que hace referencia el docente, cuando quisieron jugar con esos elementos, los encontraron sucios y tuvieron que dejarlos) (OC10, 2813-2817).

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

Ante una iniciativa de juego que los niños han tenido, el docente busca otorgarles nuevas ideas que amplíen las posibilidades de jugar en relación a cómo usar ciertos materiales didácticos.

Docente: -“Podemos usarlo de otra forma, podemos poner los dos y hacer un camino para saltar”

Luly: -“Ah sí que buena idea”

Arman otro objeto para pasar por abajo.

Docente: -“Qué bueno. Pueden pasar por abajo sin tocarlo”

Algunos lo hacen.

Docente: -“También podemos hacer un camino e ir pasando”. (Señalando los tres elementos que hay en línea parecía que los/as niños/as no se habían percatado de eso porque cada uno estaba centrado en saltar uno).

Docente: -“Dale Mate, podés comenzar desde ahí” (OC3, 437-446).

Docente: “¿Vamos a jugar ahí, Agus? ¿Querés meterte ahí dentro?” (Le señala un tubo de plástico amarillo.

Docente: “Dale metete”.

El niño se introduce y el docente comienza a empujarlo para que el niño ruede dentro del mismo. Mientras tanto, otros niños y niñas se acercan (OC7, 1880-1884).

Por ejemplo, ¿vos jugaste alguna vez adentro del tacho a dar vueltas?” (El niño mueve su cabeza diciendo que no)

Docente: “Ah, vení que te enseñó a jugar”.

Docente y niño se dirigen a buscar un tacho cilíndrico.

Santiago se coloca dentro del cilindro. El docente le dice: “Santi, lo que tenés que hacer es dar varias vueltas y después descansar un poco”.

Santiago comienza a moverse (gira dentro del tacho) por lo cual el tacho comienza a trasladarse.

Docente: “Vas girando, y sin vas rápido el tacho va girar más rápido. Ahí va, muy bien” (OC13, 4072-4083).

En otro ejemplo de este tipo de intervención vemos que el docente alienta la propuesta ideada por el niño:

Agustín: “¿Me ponés la capa?”

Docente: “Sí, Agustín” (Mientras le coloca la misma)

Docente: “¿A qué vas a jugar Agus?”

Agustín: “Al superhéroe”

Docente: “¿Al superhéroe?”

Docente: “Muy bien, acá tenés un lugar para que el superhéroe pueda hacer piruetas también, para que practique hacer piruetas”. (Indicándole un sector del gimnasio en donde había colchonetas) (OC8, 2468-2475).

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

El docente está junto a Bautista a quien lleva deslizando por el piso (el niño se toma de un aro y se encuentra sentado). El docente tracciona del aro (OC4, 1114-1116).

Docente: “¿Qué pasa con vos? ¿Querés volar vos?” (Lo levanta como haciéndolo volar)

Agustín se ríe junto con el docente. Otros niños lo miran (OC3, 763-765).

Agustín se acerca nuevamente al docente y dice: “Tengo las pelotas en el tacho”

El docente se dirige hacia el tacho, lo levanta y las pelotas ahora quedan nuevamente desparramadas. El niño comienza a embocar nuevamente cada pelota dentro del tacho (OC13, 3980-3984).

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

El docente ayuda a volver a encastrar los bloques.

Valentina: -“Juan, ella tiene muchos”

Valentina: -“Se me sale”

Docente: -“¿Qué pasa que se sale? ¿Vas muy rápido? Mirá, si a Javi no se le desarma. A ver, probá de a dos, te quiero mirar Valen, a ver como te sale”.

Valentina: -“Mirá Juan, me sale mal”.

Docente: -“Mirá, apoyá este pie (lo señala con la mano) más adelante. Ahí, va. Ahora giralo un poquito, eso. Despacio, no tenés que ir fuerte, no se puede ir fuerte con ese juego. Ibas bien, ibas bien y miraste para cualquier lado y se te desarmó. Prestá atención bien en los patines” (OC15, 4727-4736).

Bautista está haciendo la fila para que le toque su turno, Agustín se le adelanta.

Bautista: -“Agus me pasó cuando yo estaba acá”.

Docente: -“Agus, esperá atrás de Bautista entonces”.

Bautista: -“Ahora me toca a mí. ¿Así?” (mostrándole al profesor de si está bien la altura desde donde tiene que tomarse de la soga)

Docente: -“Claro, muy bien y levanta bien los pies. ¿Listo? ¡Muy bien!” (Bautista logra balancearse sin chocarse con el piso) (OC18, 5248-5254).

Docente: -“¿Te subiste parado ahí alguna vez? (hay una rueda que configura un columpio) ¿Te ayudo? Apoyá los pies, ahí está, muy bien”. (Dirigiéndose a Ramiro)

Bautista logra subirse sobre la parte superior de la rueda, quedando parado sobre la misma, mientras ésta se balancea suavemente.

Bautista: -“A mí no me sale”.

Docente: -“Ahora yo te ayudo”.

Bautista: -“Igual no quiero”.

Docente: -“Dale una vez, así lo probás, yo te cuido. Bueno, ¿ahora cómo vas a bajar?”

Ramiro: -“No sé”

Docente: -“Anda bajándote de a poquito agarrado de la soga”.

Ramiro: -“Yo no sé”

Docente: -“Sí sabés, de a poco, yo te cuido. De a poquito, de a poquito, no te agarres de mí, agarrate de la soga. Ahí va. Bauti ¿querés probar una vez? Santi ¿querés probar una vez acá arriba?”

Santiago: -“Pero, no me puedo subir acá”.

Docente: -“Yo te ayudo. Apoya los dos pies, agarrate con las dos manos”.
Santiago (luego de unos segundos):-“Quiero bajar” (OC18, 5298-5317).

Javier llama al docente: -“Juan, Juan”

Docente:-“¿Qué pasa Javi?”

Javi: -“Yo no sé jugar, hacer así con la patineta”

Docente: -“Tenés que poner la panza arriba de la patineta y hacer fuerza con las manos o pedirle a un amigo que te lleve con un aro” (OC3, 702-706).

6.1.1.5.5. Orienta a los niños de iniciar sus propias situaciones de juego

/ lúdicas individuales, o también crear otras nuevas.

Docente: -“(dirigiéndose a Joaquina) Tenemos que empezar a jugar a otros juegos también, no sólo a la patineta. ¿Puede ser?”

Joaquina: -“Asiente con la cabeza”

Docente: -“Bien, y si se te ocurre algún juego me lo tenés que decir así lo jugamos. A esta cabeza (le toca la cabeza con su mano) se le tienen que empezar a ocurrir juegos, así podemos jugar a otras cosas más. ¿Algún día querés venir con las valvas a jugar? Para poder caminar y eso. Los días que vos quieras te ponés las valvas y los días que vos querés venir sin las valvas y andas con la patineta vas con la patineta. Lo decidís vos, no lo digo yo. Lo que vos quieras. ¿Estamos?” (OC4, 1159-1168).

Santiago también se sube a la rueda, el docente le dice: -“Santi la próxima vez acordate antes de venir a jugar a la rueda porque ahora nos tenemos que ir a la sala. Vos siempre te quedás armando las construcciones y te perdés de jugar otras cosas” (OC12, 3889-3892).

Hay niños que habitualmente generan ciertas situaciones de juego ya conocidas por ellos, no dándose el permiso para desplegar otras instancias de juego durante una misma clase.

Santiago:-“Voy a ser un tractor”

Docente: -“¿Y no tenés otra idea? Porque ese juego lo hacés muchas veces en las clases. ¿Otra idea diferente?”

Santiago: -“Un avión”

Docente:-“Ése también ya lo hiciste. Avión, tractor, auto, nave, ya hiciste todas. (OC14, 4067-4073).

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

Llegan al sector de juego donde se encuentra Agustina quien intentaba subirse al columpio.

Docente: -“¿Puede jugar Luly también un ratito?” (dirigiéndose a Agustina) (OC6, 1591-1593).

Docente: -“Vení Santi, que Joaco quiere jugar al fantasma también” (OC6, 1629).

Docente: -“¿Qué pasó con el fantasma? (dirigiéndose a Joaquina). Santi, Santi, vení traé el fantasma acá con Joaquina, que a Joaquina se le ocurrió la idea. Que no se escape el fantasma solo” (OC6, 1665-1667).

Javier estás sentado dentro de un neumático.

Docente: -“Estas ahí sentado ¿sin jugar o estás jugando?”

Javier: -“Sin jugar”

Docente: -“Sin jugar ¿por qué?”

Javier: -“Y porque sí, sin jugar como ellos” (compañeros)

Entonces te voy a llevar a pasear (el docente toma la soga del neumático y lo transporta por el piso), al mismo tiempo toma un aro y la lleva a Joaquina quien se encuentra sentada sobre una patineta. A la misma situación se acercan Mauro y Máximo quien intenta ir parado sobre la patineta. Mauro se coloca con su patineta por detrás de Joaquina y la intenta empujar para que se movilice. El docente deja el aro y dice: -“¡Qué bueno! Mirá como hace Mauro, mirá te lleva Mauro, chauuu” (OC11, 3442-3453).

Docente: -“Emm... Mauro, que Joaquina se suba y vos la llevás. Dale. ¿Está bien?”

Mauro: -“¡Sí!”

D: -“Manejando bien, ¡eh!”

La maestra integradora ayuda a Joaquina a colocarse boca abajo sobre la patineta mientras toma el aro que Mauro sostiene y comienza a deslizarla hacia delante.

Joaquina se muestra atemorizada de que sea paseada por un compañero. La maestra vuelve a llevarla. El docente se acerca, y le dice a la maestra integradora: -“Deja que la lleve él, sino no juegan nunca. Vení, vamos... que es la primera vez que lo hace”.

Maestra: -“Joaquina lo mira con una cara...”

Docente: -“Si, pero ella también se tiene que acostumbrar a jugar con otros, sino juega sólo con nosotros y él no juega con nadie así que, que empiece a contactarse a jugar con otros, sino juega agresivamente con los demás, les pega, los empuja, los choca. Ahora accedió hoy, el primero que dijo que le daba la patineta, no es poco ¿eh?” (OC16, 4853-4868).

Docente: -“¿Querés ir a buscar un aro y van jugando juntos?” (OC3, 710).

Docente: -“Pregúntale a Lñaki si quiere jugar a embocar ahí” (OC13, 3998).

6.1.2. Intervención como jugador experto.

El docente se asume como un jugador/a más y es reconocido por los niños/as como tal. Cabe destacar que dado el tradicionalismo reinante de la relación asimétrica entre docente y educando, es necesaria una actitud de desplazamiento por parte del docente, de la posición autoritaria y bancaria, por una posición dialógica y como uno más cuando se está jugando.

“Juego de verdad, es lo que te decía antes, a veces pido permiso, y me acostumbré medio a pedir permiso “che ¿puedo jugar?”, porque muchas veces como adultos nos metemos en un juego pensando que el sentido del juego va por un lugar y después va por otro lado y hacemos macana. Entonces a veces pido permiso “che ¿puedo jugar? ¿Cómo se juega?” y ahí directamente me involucro como un jugador más, y acepto las reglas y si hay alguna que no me gusta trato de cambiarla como hacen ellos, y discuto y si se genera un conflicto, bueno, lo resolvemos entre todos y vemos qué pasa, pero verdaderamente... si juego, juego...” (E, 302-310).

En la siguiente situación de juego podemos ver reflejado como el docente acepta una invitación provista por un niño:

Docente: “Ah, bueno. Puuaah (onomatopeya), como le pega con esa paleta Nacho. ¿Están jugando bien?”

Facundo: Sí, tomá

Docente: “Bueno, ¿puedo jugar?”

Nacho: “Sí”

Docente: “Dale” (OC19, 5490-5494).

“(...) son momentos en los que estoy jugando verdaderamente y estoy con ese grupito, con un grupo o con un alumno” (E, 320).

Éste tipo de intervención ha tomado dos posibles direcciones:

6.1.2.1. El docente elabora situaciones lúdicas, en las que puedan incluirse otros jugadores (educandos) o invita a empezar a jugar.

Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el docente.

Docente: -“¿Y querés venir a jugar con nosotros con la pelota y el bastón?”
Ramiro se va saltando y comienza a jugar con un palo y un globo (OC2, 369-370).

Valentina: -“Juan, Marti no quiere jugar conmigo” (Llorisqueando)
Docente: -“Porque están jugando al juego de los túneles ahora. Vení, yo juego con vos, ¿Querés jugar conmigo?”
Valentina: -“Sí” (OC10, 3080-3083).

Docente: -“Vamos a jugar, dale”.
El docente se dispone jugar con un globo (tipo piñata) con Joaquina.
¿Joaco vos jugás?”
Docente: -“Yo a este juego voy a jugar con Joaco, si alguno quiere juega con nosotros. ¿Te sentás Joaco?”
Varios niños dicen: -“Yo quiero jugar”
Bautista: -“Yo también voy a jugar”
Docente: -“Está bien, pero ¿saben cómo se juega a este juego?”
Bautista: -“¿Cómo?”
Docente: -“No vale agarrar al globo, hay que pegarle y que no caiga nunca en el piso”.
Bautista: -“¿Con una piña?”
Docente: -“Con la mano, no con una piña ¿cómo le vamos a pegar una piña?”
Ramiro: -“¿Así? Mirá”
Docente: -“No vale agarrarlo, siempre hay que pegarle y que no caiga al piso. Sin el palo. Vengan que vamos a ir jugando por acá”.
Los niños comienzan a golpear al globo, en un momento se cae al suelo y varios se lanzan encima de él.
Docente: -“No, no, no, si se van a tirar arriba se va a explotar. ¿Hay que pegarle al globo? El docente toma el globo y lo vuelve a lanzar hacia arriba”.
Con el palito a este juego (un niño quiere golpear al globo con un bastón), al juego del globo con los palitos no”.
Docente: -“¿Qué pasa si el globo se queda en el piso?”
Candela: -“Se explota”
Docente: -“No. ¿Cuándo se puede explotar?”

Martina: -“Cuando hay mucha gente”
Docente: -“¿Si hay muchos arriba que le puede pasar al globo?”
Santiago: -“Se explota”
Docente: -“Y si está en el piso ¿Qué hacemos?”
Niño: -“Se explota”
Docente: -“No, ¿qué hacemos para que no se explote?”
Los niños no responden, el docente vuelve a lanzar el globo hacia arriba.
Máximo toma el globo con sus dos manos (OC4, 1047-1081).

Durante el transcurso de una de las clases, el docente les provee un aro a algunos niños, el lugar del docente es estar jugando con los niños, en algunos casos su actuación se orienta a mantener la ludicidad en la instancia de juego que comparte con los niños, para ello por momentos agrega ciertos condimentos ligados con la apariencia o la simbolización.

Docente: -“¿Arreglaron bien las ruedas y todo...? ¿Ustedes inflaron bien las gomas de los autos para andar rápido?”
Niños: -“Sí!!!”
D: -“¿Le pusieron gasolina?”
Niños/as: -“Sí!!!”
Martina: -“Yo no las inflé bien”
Docente: -“Ah, vení que te las inflo”. (El docente hace como que infla las ruedas del auto).
Martina se sonríe.
Docente: -“Listo, entonces, vamos!!!”
Salen todos corriendo por el gimnasio haciendo ruido de autos, mientras corren, chocan, esquivan.
Docente: -“Cuidado Agustín, cuidado Facu no choquemos, no choquemos” (Mientras se va encontrando con ellos en el juego)
Los niños y niñas se ríen mientras lo esquivan.
Santiago se acerca al docente.
Santiago: -“Mi auto está roto”
Docente: -“¿Dónde está roto? Decime así lo arreglamos”.
Santiago: -“Acá”
El docente hace como que lo arregla. (Gestualmente y con onomatopeyas)
Santiago mira y se sonríe.
Docente: -“Listo Santiago, arreglado”
Santiago sale corriendo con la palangana como si estuviera manejando (OC10, 2855-2898).

Nos parece interesante aportar otras secuencias en donde el docente estipula invitaciones de jugar a los niños y las mismas no son aceptadas, eso nos vislumbra que la invitación siempre es en tono de propuesta y no de imposición, donde el docente respeta la iniciativa propia de los niños. Eso se visualiza con claridad en la siguiente clase:

Docente: -“Agustín, Agustín ¿jugás?” (Mientras muestra al niño una pelota que poseía en sus manos se acerca a él)

Agustín: -“Al hombre araña”

Docente: -“¿Cómo?”

Agustín: -“Estamos jugando al hombre araña”

Docente: -“Ah, perdón no sabía”

El docente se aleja del niño y se dirige hacia otro extremo del salón.

Docente: -“¿Jugás a la pelota Nacho?”

El niño corre hacia la pila de colchonetas, se sube y salta hacia el piso. (Parecería que no lo oyó)

Docente: -“¿Bauti querés jugar?”

Bautista: -“Estoy jugando con ellos” (Señala hacia el sector donde se encontraba la pila de colchonetas)

Docente: -“Ah, bueno” (OC14, 4406-4419).

6.1.2.2. El docente acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores y/o participa de situaciones lúdicas elaboradas por los niños expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición.

El docente se encuentra con Bautista quien le entrega un aro al docente y se prestan a jugar.

Docente: -“¿Dónde empieza Bauti?”

Bautista: -“No sé”

Docente: -“Pará, una cosa importante es que no podemos pasar por donde están las colchonetas para no molestar a los demás”

Bautista: -“¿Corremos? Empezamos desde ahí, hacemos así y así”.

Docente: -“Ah, dale, dale. Hagamos una de prueba. Una despacio de prueba. Despacio. ¿Listo? Vamos, ya. Un poquito más rápido podemos ir. ¿Por ahí? ¿Y termina acá adentro? (hay un aro en el piso cerca del lugar donde se inicio el juego). Acá adentro termina”.

Facundo: -“Juan ¿Dónde hay otro aro?”

Docente: -“Hay un aro. Empieza acá miren. Dale arrancó. No vale pisar las colchonetas. Rami, Rami, terminaba acá” (OC6, 1640-1653).

Reflejamos a continuación una invitación propiciada por un niño hacia el docente:

El docente se dirige hacia Ramiro quien estaba observando la escena con una pelota en sus manos: -“¿Vamos a jugar?”

El docente le pasa la pelota y Ramiro dice: -“El juego no era así”.

Docente: -“Ah, ¿y cómo era?”

Ramiro se dirige hacia el lugar donde se encuentran dos ruedas y dice: -“Hay que embocar”.

Docente: -“Bueno, dale, podemos ponerlas una arriba de la otra”.

El profesor coloca una rueda arriba de la otra.

Ramiro: -“No vale hacer así” (Se acerca a las ruedas e introduce la pelota sin ser lanzada, es decir, coloca el balón con sus manos dentro de las ruedas).

Docente: -“Ok, hay que tirarla de lejos”

En el piso había marcada una línea.

Docente: -“Podemos hacer una cosa, mirá, la podemos tirar de atrás de la línea esa”.

Ramiro asiente con la cabeza y se coloca sobre la línea y lanza la pelota.

Ramiro se la alcanza al docente quien lanza y no emboca.

Ramiro: -“Si no embocas tenés que lanzar de nuevo”

Docente: -“Ah, hasta que emboque” (el docente lanza y emboca)

Ramiro lanza dos veces más. El docente invita a jugar a Facundo.

Docente: -“¿Rami le explicás el juego a Facu?”

Ambos se quedan jugando tratando de embocar cada uno una pelota distinta siguiendo las indicaciones dadas por Ramiro (OC11, 3468-3489).

Particular es una situación sucedida durante la clase, el docente parece no estar dispuesto a jugar, pero las acciones de los niños lo llevan a protagonizar con ellos la instancia de juego. A partir de eso que podemos afirmar que los niños van identificando la intervención del docente como un jugador más en el marco de las clases, y que muchas veces su participación es fundamental porque le puede agregar condimentos diferentes a la propuesta iniciada por los propios niños.

Ramiro se acerca el docente y le dice: -“No tenemos enemigo”

Docente: -“Esperá, ahora estoy descansando”

Bautista y Ramiro se acercan nuevamente al docente, este último dice algo que no logra oírse. Inmediatamente después ambos salen corriendo hacia otro sector alejado del docente.

Docente: -“Ey, esperen yo no dije que iba jugar”.

Bautista: -“Pero te estamos tirando telas de arañas”

Ñaki: -“Estaba entrando un pelo que se salió”. (Dicho eso, se retira del lugar, el docente agachado en cuclillas comienza a jugar junto a Ramiro y Bautista a “lanzarse” telas de araña realizando sonidos onomatopéyicos).

Bautista: -“Te estoy tirando telas de araña en la cara”

Docente: -“En la cara no, que después no veo nada. En la cara no vale”.

Docente: (Pasan unos segundos) –“¿Listo? Bueno, vamos a seguir jugando”

Luego de ello, Bautista, Ramiro y el docente retoman el juego de las telas de araña, desplazándose por varios sectores del SUM.

Mientras juegan Bautista se queda un instante en el piso y Martina se acerca diciéndole algo que no logra escucharse.

El docente toma una de las banderitas y hace que se cubre de las telas de araña “lanzadas” por Ramiro y Bautista (OC13, 4076-4173).

6.1.3. Observación comunicativa.

Necesita de la competencia de saber mirar y escuchar a los niños, generando interacciones entre docente y educando que le permita al profesor conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo.

“Es raro, porque no es que no intervengo porque estoy tomando mate y me voy a un costado, sino que estoy ahí, y los chicos saben que estoy ahí para cuando ellos me necesiten. A veces voy caminando, cerca de estas situaciones que van apareciendo de manera simultánea dentro de mis clases, y el chico entiende que yo estoy ahí, que si me pide algo yo voy a estar disponible para él. A veces, eh, me siento al lado de ellos mientras están jugando a ver qué están haciendo, o a veces hasta pido permiso para jugar y me pongo a jugar con ellos; salgo de esa situación que ellos estaban jugando y vuelvo a caminar, o sea, estoy todo el tiempo mirando a ver qué es lo que pasa, mirando a ver si verdaderamente tengo, hay situaciones que merecen que yo intervenga o no...” (DEFI, 193-202).

“Pero es esto de mirar, observar, y estar disponible para los chicos todo el tiempo” (E, 229-230).

“Escucharlos, saber qué les gusta, identificar qué cosas les resulta difícil, qué cosas les resultan placenteras, quiénes juegan, las razones por las cuales juegan con determinados compañeros y con otros no, a estar atento, estoy verdaderamente atento” (E, 209-211).

Docente: -“Bueno ¿vamos a jugar a algo, Joaqui?”

Joaquina: -“¿Con la pelota?”

Docente: -“Dale, pateala”

Docente: -“Ahí va, una más” (OC7, 2100-2103).

El docente se acerca a la niña y ante las preguntas se puede detectar un interés propio y simplificar el montaje de una situación lúdica. En otra ocasión ante la misma niña el docente le pregunta:

Docente: -“¿Y a vos? ¿Qué te pasa que no te veo jugar a ningún juego?” (OC7, 1991).

Docente: -“¿Qué pasa Rami?”.

Ramiro: -“No voy a jugar...”.

Docente: -“¿Por qué no vas a jugar?”

Ramiro: -“Porque me aburro” (OC20, 5700-5703).

Aquí podemos detectar la existencia de una mirada interpretativa por parte del profesor, de que la niña no puede gestionar una instancia de juego, ni tampoco ha sido invitada hasta el momento por otros niños. La observación se orienta hacia un caso en donde, desde la visión del docente, la niña no está pudiendo desplegar su modo de jugar, a partir de allí la indagación permite abrir la opción de que la niña exprese qué le sucede, aun cuando en este caso no aparece una respuesta

efectiva, pero sí podría instalar la idea de que en las clases se busca jugar y se permite jugar, a veces, un aspecto no reconocido por los propios niños.

Retomando otros aspectos de la entrevista el docente manifiesta:

“(…) al principio, vienen me abrazan porque es lo que pasa generalmente siempre, pero por ahí no intercambiamos ni una palabra, quizás alguna que otra mirada pero ni una palabra, ningún tipo de intervención con ese pibe. Y por ahí pasan dos o tres clases en las que no hubo ningún tipo de intercambio, pero yo sé y el pibe sabe que cuando sea necesario va a pasar…” (E, 698-703).

Este hecho lo podemos ver reflejado en el siguiente intercambio:

Ramiro: “¿Sabés a qué estoy jugando hoy?”
Docente: “¿A qué?”
Ramiro: “Al hombre verde bueno”
Docente: “¿Y el otro día no era el hombre verde negro?, Rami”
Ramiro: “¿Eh?”
Docente: “El otro día ¿cómo era?”
Ramiro: “El hombre verde negro”
Docente: “Ah, me parecía que no era igual” (OC14, 4238-4245).

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

En otras ocasiones la intervención de la observación comunicativa crítica, se refleja a partir de conocer qué van elaborando los niños bajo sus propias producciones.

Docente: -“¿A qué están jugando?”

Mauro: -“A ese”

Docente: -“Ah!, mira qué bueno” (OC12, 3665-3666).

Docente: -“¿Qué armaron acá Valen?” (Dirigiéndose a Valentina)

Valentina: -“Un juego”

Docente: -“Está bueno”

Valentina: -“Sí, es difícil” (OC14, 4298-4301).

También esta intervención puede permitir a que los niños se impliquen en la construcción de una instancia de juego

El docente se acerca nuevamente a Mauro y le pregunta: -“¿qué vas a hacer?”.

Mauro: -“Nada”.

Docente: -“¿Cómo nada? Dale, armate algo” (OC15, 4707-4709).

6.1.4. Intervención delegativa.

El docente reconociendo una situación de juego / lúdica constituida por un niño o grupo les propone que ésta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, les solicita a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.

“Muchas otras veces es alguien que se acerca a mí a proponerme un juego

“che quiero... mirá profe jugamos a esto?” y nos ponemos a jugar y lo invito a

que invite a otros chicos a jugar a eso, y si esa construcción la inventó, o sea

fue una construcción propia de este alumno, sí, pasa “che ¿por qué no buscás algún amigo para que juegue con vos?” abre los ojos, va a buscar y termina enseñándole lo que él había construido a sus compañeros. Otras veces les pido permiso para compartirlo con el resto, y cuando arranco llamo a dos o tres para jugar a lo que él había inventado, me alejo y termina siendo él el que termina enseñándole a los demás, aparece seguido” (DEFI, 250-258).

Respecto a esto el docente no ve dicha actuación que orienta a los niños a ser enseñantes, sino que socializan sus saberes o construcción ligadas al jugar.

“No es que ellos enseñan, yo siento que ellos comparten, y el otro aprende, pero no sé si la función que le doy es la de enseñar al otro, sino que la de compartir y volver a construir, porque a medida que van explicando cuál era, cuál juego habían inventado, qué situación había construido se van modificando porque el otro lo va entendiendo de otra manera y aparece una nueva construcción. Pero sí, esto de que se enseñen o vayan construyendo diferentes juegos entre ellos pasa permanentemente, pero no es mi objetivo que él enseñe, no lo pongo, en ese rol” (E, 265-272).

En ciertos casos se ha registrado que los niños expresan que otro compañero no desea jugar con ellos, allí la intervención del docente no es facilitar el intercambio intersubjetivo a partir de sus acciones directas, tal cual fueron expresadas en anteriores párrafos, sino que encomienda a que ellos mismos pueden ser gestores de convidar a otros de una instancia de juego.

Valentina: -“Juan, Agus no quiere jugar conmigo”

Docente: -“¿La invitaste a jugar?”

Valentina se va dirigiéndose hacia Agustina (OC2, 259-261).

Agustina tiene una paleta de paddle y una pelotita, se acerca al docente y le dice: -“Nadie quiere jugar conmigo”.

Docente: -“¿Y vos invitaste a alguien a jugar?”

Agustina: -“No”

Docente: -“Entonces cómo van a jugar con vos si no los invitaste. Decile a alguien si quiere jugar con vos”.

Agustina se aleja y se observa que dialoga con Luly, juntas se van a buscar otra paleta (OC11, 3350-3357).

El docente alega que durante las clases “invito a que invite a los demás a jugar a lo que inventó, nada más, es eso” (E, 282-283).

En otra situación el docente se encontraba jugando con un niño y ante la requisitoria de jugar por parte de una niña que ha observado la situación de juego, el docente deja de participar permitiendo que el juego sea compartido entre los propios niños.

Valentina: -“Quiero jugar”.

Docente: -“Dale, jugá con Mauro. Mauro ahí juega Valen con vos, yo los miro como juegan” (OC18, 5291-5293).

Existen casos donde el delegar se vincula en que un niño le explique a otro de qué trata el juego que viene haciendo.

Docente: -“¿Rami le explicás el juego a Facu?”

Ambos se quedan jugando tratando de embocar cada uno una pelota distinta siguiendo las indicaciones dadas por Ramiro (OC11, 3487-3489).

D: -“¿Qué armaron?”

Santiago: -“Un espectáculo” (OC10, 3157-3158).

Docente: -“Bueno vamos a hacer una cosa ahora. Vamos a guardar las colchonetas ahí arriba de nuevo. Eso no lo desarmen que es lo que armaron Santiago y Mateo y ahora nos van a explicar cómo se juega” (OC10, 3221)

En ciertas ocasiones se encomienda a los niños que brinden explicaciones a otros acerca de cómo debe jugarse o ligado al uso de algún material didáctico

Ramiro se acerca al docente diciéndole: -“Juan, Mauro nos está desarmando todo”.

Docente: -“Sabén que... le tienen que explicar bien a Mauro cómo es el juego, porque si él no sabe cómo se juega lo desarma siempre” (OC12, 3812-3815).

Ramiro: -“Juan me chocó Mauro”

Docente: -“¿Y vos le dijiste algo?”

Ramiro: -“No le dije nada”

Docente: -“Pero decile que no te choque” (OC14, 4340-4343).

Aquí, en ambas situaciones se intenta encomendar a que los niños puedan conversar entre ellos sobre sus acciones ya que aparecen operaciones o maneras que impiden u obstaculizan el desarrollo del jugar intersubjetivo.

Por último visualizamos un diálogo donde el docente comunica a una niña que debe explicarle a otra compañera acerca del uso que ella le está otorgando a un material didáctico y lo importante de que sea explicitado porque sino la situación de juego no puede ser sostenida.

Martina se dirige hacia el docente (dice algo inaudible)

Docente: -“¿Y vos le dijiste algo?”

Martina: -“No”

Docente: -“¿Por qué? Explicale que vos las estás usando para otra cosa, explicale como es el juego. Capaz quiere jugar a otro juego” (OC13, 4110-4114).

6.1.5. Intervención fundamentadora.

El docente expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores aunque, también lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego.

“Intento siempre hacerlo como en segunda instancia, intento que ellos lleguen a encontrar esos fundamentos de por qué jugar de determinada manera es algo bueno y por qué jugar de otra manera, de un modo no lúdico, o de otras maneras no está tan bueno. Si ellos no llegan a esas conclusiones a veces yo les digo, otras veces no, creo que es necesario que ellos se vayan dando cuenta, porque si no vuelvo a decir, les doy yo la solución digamos, y en esa solución pierden la posibilidad de tomar conciencia de lo que realmente está pasando. Sin embargo a veces como estrategia la creo válida “muchachos esto no está bueno por tal cosa y tal otra”; decirlo no significa obligarlos a que ellos lo acepten, sino que para que no se estanque esta reflexión, a veces bueno, me parece que si jugamos y lo retamos al otro, o le pegamos al otro cuando no sigue una regla, eso está mal, es volver a explicar las reglas, o lo lastimamos y le duele y si no le explicamos no puede jugar; entonces ahí la discusión abre otra vez el juego, pero bueno, si volvemos a jugar y sigue pasando habrá que otra vez insistir para que jueguen” (E, 506-520).

Al estar compartiendo una “carrera”, el profesor expone ciertos argumentos para que los niños puedan visualizar jugar de una manera lúdica, es decir, haciendo hincapié en el atributo autotélico de jugar por el jugar en sí mismo. Durante el

transcurrir de ese juego el docente exterioriza algunas razones en tanto la fuente de emoción que podría tener el juego:

Docente: -“Está bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie” (OC4, 977-980).

Docente: -“No. No importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quién pierda, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!” (OC4, 1105-1107).

Docente: -“No, porque en estas carreras no importa ganar, importa que juguemos. Yo me estoy divirtiendo porque voy corriendo y voy a toda velocidad” (OC4, 1111-1113).

En otras situaciones las argumentaciones se orientan sobre el uso o distribución de los materiales y cómo ello puede impedir la continuidad y sostenimiento de una situación lúdica:

Docente: ¿Por qué no nos podés prestar algo para jugar y te llevás todas las cosas siempre?

Mateo: -“Porque lo estoy usando”

Docente: -“Nosotros lo estamos usando también. Nosotros lo estábamos usando mucho más de lo que lo usabas vos. Nosotros somos muchos jugando y vos no lo usabas nada” (OC2, 431-436).

Durante la misma clase existe otro intercambio entre el docente y Mateo, cuando éste nuevamente quiere llevarse ciertos materiales didácticos de una instancia de juego que viene siendo constituida por un grupo de niños.

Docente: -“¿Por qué? No, no. Te llevás el tuyo si querés, este no, este es el nuestro.

Mateo deja el elemento y se lleva el que inicialmente había armado él”

Mateo: -“Este también era mío”

Docente: -“No, porque vos no lo estabas usando para nada y nosotros inventamos un juego y vos nunca nos dejás jugar con vos”

Mateo se va con el elemento en la mano y comienza a saltar a un costado del grupo (OC2, 467-473).

En otra clase se registra otra situación donde se sigue dialogando sobre el hecho de compartir elementos y compartir jugar con otros niños:

El docente vuelve a referirse a Mateo, quien le contesta: -“Sí, pero yo lo quería”

Docente: -“Sí, vos siempre querés agarrar todas las cosas, todas son tuyas, y no es así... hay que aprender a compartir con los compañeros porque las cosas no son tuyas... en vez de enojarte hay que disfrutar de jugar con los amigos” (OC21, 2183-2186).

Luego hemos reconocido algunos fragmentos donde el docente intenta argumentarles a los niños de que el hecho de jugar no implica hacerlo de cualquier manera, sino que siempre debe tener un sentido colectivo, donde la acción de uno no impida la continuidad de la instancia de juego para otros.

Docente: -“Pero vos podés jugar por este camino sin tener que desarmarlo. Ahora se rompió el juego, hay que armarlo de nuevo. Bauti, vamos armarlo, dale, si vas a jugar acá vamos a armarlo. Ey Agustín, sin desarmarlo eh, así podemos jugar, sino es aburrido el juego. Ahí está, muy bien, armándolo, muy bien” (OC6, 1799-1802).

Docente: -“Bueno, vos podés estar acá pero no por eso desarmarle lo que él estaba armando. Tratá de no molestar a los demás compañeros. Y si están jugando a un juego diferente, permitirle que jueguen a ese juego diferente” (OC7, 2014-2016).

Existen otras argumentaciones por parte del profesor que van dirigidas en tanto las decisiones y acciones que realizan los niños cuando van intentando inventar una instancia de juego, eso también está en relación con el modo de jugar, ya que el construir, pensar e idear un juego implica al modo de jugar. En los próximos extractos de las clases registramos los siguientes fragmentos que dan cuenta de la necesidad de intervenir con razones y explicaciones para que los niños puedan ir comprendiendo que existen ciertas maneras de actuar con los otros compañeros para poder armar un juego.

Docente: "Mateo (...) vos tenés que aprender a dejar jugar a los demás amigos. Mírame que te quiero decir una cosa, mírame a mí. Los juegos no son tuyos solo, son de todos y tenés que aprender a compartirlos, porque sino después le echamos la culpa a Mauro que siempre los desarma pero vos no lo dejás jugar" (OC12, 3881-3885).

Docente: "Mate, ponelo que están haciendo el equilibrio. Cuidado".

Mate: "Pero yo lo inventé".

Docente: "¿Y qué tiene que ver que vos lo inventes? No lo tenés que desarmar, sino los demás no pueden jugar y vos también jugá, dale, en vez de enojarte".

El niño manifiesta no querer jugar.

Docente: "Bueno, no juegues, pero no le saques el juego a los demás"

Mateo: "Pero, éste es mi juego"

Docente: "No, dijimos que los juegos de acá son de todos" (OC16, 4910-4917).

Estas explicaciones aparecen en varias clases, como puede verse las acciones de los niños no se modifican inmediatamente pero pareciera que el hecho de tomarse el tiempo de explicar razones sobre las maneras de involucrarse a jugar de los niños le va permitiendo tener conceptos que pueden ir orientando su saber jugar.

Mauro se va caminando hacia la zona donde hay palanganas y paletas en el piso. Las toma y comienza a jugar. Luego de unos minutos se acerca con dos paletas en la mano. Se detiene ante la construcción, mira, se acerca a los niños, le dice algo a Mateo. Mateo y Santiago continúan con la construcción. Mauro tira con las paletas una palangana que estaba apoyada sobre la construcción.

El docente lo ve, se acerca y le habla.

Docente: "¿Qué hablamos antes? ¿Por qué les tirás las cosas a ellos? Recién estuvimos hablando, Mateo te explicó que no es un juego que había que desarmar sino que están armando un espectáculo y vos venís con las paletas y se lo rompés. ¿Me podés explicar por qué?"

Mauro no responde y tiende a irse.

Docente: "Vení" (Mientras lo abraza y continua hablándole)

Mauro se queda parado.

Docente: "Trató de armar juegos, no de desarmárselo a los otros"

Mauro dice que no con la cabeza (OC10, 3178-3193).

En el caso particular de este niño, las acciones descritas anteriormente se sucedían a lo largo de las diferentes clases, por eso creemos que el acompañamiento argumentativo, entre otras actuaciones propiciadas por el docente,

van permitiendo que el niño aprenda a jugar, vaya pudiendo comprender qué significa saber jugar de una manera lúdica.

Docente (dirigiéndose a Mauro): -“Che, vení, estoy muy contento con vos, ¿sabías?”

Mauro: -“Sí...”

Docente: -“Porque estás jugando re bien...”

Mauro: -“Yo no choqué...”

Docente: -“¡Exactamente! ¡Que no chocaste! Que no le pegás a ningún amigo...”

Mauro: -“¡Sí!” (OC20, 5930-5936).

En ciertas ocasiones las explicaciones están orientadas al aprendizaje de un concepto ligado con el saber jugar, como puede ser el solicitar permiso a otros para compartir una instancia de juego ya iniciada o en proceso de construcción.

Mientras termina de organizar el juego junto a Santiago, se acerca Valentina.

Docente: -“Valentina, ¿vos vas a querer jugar acá? Bueno pedile permiso a Santiago y organícense como van a jugar porque Santiago fue el que vino y puso las colchonetas, fue a buscar la rueda, trajo la soga y a vos ni se te había ocurrido el juego. Si venís acá a jugar, pedí permiso primero, no te quieras meter empujando” (OC7, 2045-2050).

Existen momentos donde no hay posibilidad de distribución de un material para jugar por cada niño, por consiguiente el docente argumenta qué habría que hacer en esos casos:

Docente: -“Porque hay poquitas patinetas, las tendríamos que ir compartiendo” (OC3, 599).

El docente se coloca en cuchillas y se dirige hacia Luly: -“Bueno, pero están jugando algunos, tenés que esperar un ratito que terminen de jugar y después jugás vos. No pueden jugar todos juntos uno arriba de los otros, arriba de las patinetas. Pero quedate con un grupito para que las vayan compartiendo”. (La niña lo mira unos segundos y sale corriendo a agarrar una patineta que había dejado un compañero) (OC11, 3316-3321).

En otros casos las argumentaciones están dirigidas al uso del espacio de juego, para que se permita el despliegue del jugar de todos los niños:

Docente: -“Agus, ¡hey!, si van a armar, vení Agustín, Agus, Agus, vení”
Docente: -“Hey, con esos juegan acá, Agus, con esos juegan acá, en este lugar ¿sí? así no molestamos a los demás compañeros que están jugando allá” (mientras les indica un sector al cual deben ir con el material) (OC8, 2281-2284).

En esta misma línea, encontramos cierta argumentación en tanto la distribución de los turnos o momentos de acción durante un juego.

Docente: -“Rami, una vez que te tirás se la tenés que pasar al compañero. El otro día hicimos eso y... (Mauro se apura toma la soga y se la da al compañero siguiente, saliéndose de la fila)
En ese mismo momento Valentina se adelanta quitándole el lugar a Mauro.
Docente: -“Valen, Mauro estaba adelante tuyo, dejalo porque él fue a darle la soga. Dejalo pasar que estaba adelante tuyo. Él (Mauro) se fue a darle la soga por Ramiro que se había ido. No es que se coló” (OC18, 5189-5195).

También aparecen acciones verbales orientadas al cuidado de sí mismo o de otros compañeros cuando están jugando:

Docente: -“Ojo con el palo Bauti y Ramiro” (los niños detienen el juego un instante),
Docente: -“Cuidado de no golpearse con los palos. Sigán jugando, el juego está bueno, sigan jugando pero con cuidado, nada más” (OC6, 1823-1825).

Docente: -“Tratemos de jugar, de si hay un problema tratar de solucionarlo con el amigo, hablarlo, pero no pegarle a nadie, ¿estamos?” (Dirigiéndose a Nacho) (OC8, 2382-2383).

Docente: -“Pero tenés que esperar que jueguen los amigos, ya empujaste tres veces hoy. Esperá que Javi salte, que Agustina salte y después te toca a vos, no los apures, cada uno juega a su tiempo”
Agustín: -“Y ellos no me dejan ir por atrás”
Docente: -“Bueno, andá atrás o adelante pero no tenés por qué empujarlos, cada uno va jugando al tiempo que puede jugar” (OC16, 4966-4971).

Por otra parte, aparecen explicaciones ligadas al uso del material para evitar accidentes, de esta forma los niños que van montando la situación de juego también van conociendo, a partir de las orientaciones del docentes, de qué forma usar los

materiales didácticos con la intencionalidad que puedan desplegarse sin riesgos las acciones que la instancia de juego construida amerita.

El docente se dirige hacia el sector donde está la hamaca, donde estaba jugando Valentina (quien está arriba de la hamaca, suspendiéndose de la misma), Agustina (quien está parada hamacando el neumático) y Martina quien está acostada en las colchonetas. El docente llega y dice: "Una cosa importante es que las colchonetas estén siempre juntas no dejando que se vea el piso. Cuidado Agus que voy a correr un poco las colchonetas. Fíjese que las colchonetas estén siempre juntitas ¿sí?" (OC12, 3637-3643).

Docente: "Valen, podés bajar por favor. Agarrá las colchonetas y armás el juego allá con las demás para que no nos lastimemos" (OC3, 618-619).

Las razones no sólo aparecen en intervenciones desde afuera, sino que también cuando el docente se encuentra interviniendo como jugador experto, puede argumentar manera de seguir jugando lúdicamente:

Docente: "Noo (en tono lúdico), tenés que esquivarme, ¡porque si chocamos me lastimás!" (OC10, 2954-2956).

6.1.6. Intervención reflexiva.

El docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego.

"De encontrarse con los otros es una de las cosas más importantes, los conflictos que aparecen dentro del juego, cómo ellos lo van resolviendo y van aprendiendo a resolver estos conflictos, esto de ponerse de acuerdo con el

otro, o no, eh, se empiezan a dar cuenta quizás de que deben existir determinadas cosas para poder jugar, si aparecen otras ese juego se rompe o deja de existir. Ahí es cuando por ahí yo intervengo un poco y quizás aparecen ciertas reflexiones sobre estas cuestiones ¿no? Porque hay juegos que parecen dejar ciertas cosas y en realidad quizás lo que está generando son otras..." (E, 122-129).

En otro trayecto de la entrevista comenta:

"A ver, por ejemplo, quizás haya un grupo que esté jugando a determinado juego, determinada situación lúdica ¿sí? Y hay uno de ellos que me parece que tengo que ponerme a pensar con él de qué manera está jugando, quizás esté jugando de manera agresiva o quizás esté jugando de manera no adecuada por así decirlo, esté golpeando, esté pegando, esté insultando, esté enojándose por demás por lo que está sucediendo y quizás lo llamo y me pongo a charlar con él, a reflexionar un poco acerca de cómo estaba jugando, de por qué, las razones por las cuales estaba jugando de esa manera y quizás hay veces que está jugando de esa manera porque el juego al que los chicos estaban jugando, eh, implica que se juegue de esa manera por ejemplo" (E, 228-238).

"Creo que empezar a construir conciencia de que hay ciertas cosas que están naturalizadas que no deben estarlo. Entonces aprender ya a escuchar al otro, a hacer valer mi derecho a ser escuchado, ya por ahí creo que voy abriendo un espacio de aprendizaje. A criticar ciertas cosas, como te decía antes, que

están naturalizadas y que no deben ser así, también creo que es el momento y el lugar donde ellos van aprendiendo a hacer estas cosas. ¿Cuándo doy el lugar para reflexionar? Y va cambiando, a veces en el momento mismo que está pasando algo o que creo yo que debemos reflexionar... a veces al final de las clases, a veces en el momento que sucede algo que considero que está mal” (E, 433-441).

En los registros encontramos que la intervención reflexiva se vincula estrictamente con preguntas abiertas sobre el modo en que se viene jugando.

Docente: -“¿Me podés explicar por qué lo desarmaste?” (OC1, 33).

Docente: -“¿Por qué no nos podés prestar algo para jugar y te llevás todas las cosas siempre?” (OC2, 431-432)

Algunas intervenciones están destinadas a tomar conciencia sobre las necesidades de seguridad en tanto el uso de los materiales, de manera que pueda jugarse sin riesgos para la integridad de los niños.

Docente:-“Sí, ¿pero qué hay que poner?, ¿primero qué hay que poner abajo?”

Docente: -“Está bien ¿Qué es lo que tiene que haber siempre abajo en este juego?”

Docente:-“¿Qué tiene que haber para que no nos pase nada y si nos caemos, no nos lastimemos?” (OC3, 607-609).

Ligado al modo de jugar, también se observan situaciones de exclusión o discriminación que los niños realizan, ahí el docente media sobre esa situación procurando que los niños involucrados puedan fundamentar su posición, eso no quiere decir que lo hagan, en varias ocasiones las preguntas se generan, pero los niños no encuentran respuestas para ese momento.

Docente: -“Cande, ¿por qué no pueden jugar juntas?” (OC4, 1106)

Docente: - “¿Por qué no querés que juegue, Valentina?” (OC7, 2011)

Santiago: -“Noo, Candela”

Docente: -“Candela ¿por qué tiraste eso?”

Candela: -“(luego de unos segundo) No se” (OC9, 2667-2669).

Docente: -“¿Qué pasa acá?”

Luly: -“Él no me deja entrar”

Docente: -“¿Por qué no dejás entrar?”

Mateo: (Inaudible)

Docente: -“Pero cuantas veces hablamos que todos los juegos acá en educación física son de todos, ¿por qué no puede entrar?” (OC6, 1807-1812).

Aquello que podemos visualizar es que las preguntas son de carácter abierto, es decir, que no se cierran a que las respuestas sean por sí o por no, sino que buscan una indagación más profunda que permita a los niños pensar y repensarse en tanto su modo de jugar, lo cual incluye no sólo cuando se está jugando, sino, también, cuando se encuentran armando una instancia de juego.

Veamos una secuencia que se establece entre el docente y un niño durante algunas clases y, cómo el contexto reflexivo va permitiendo modificaciones. Como decíamos anteriormente, a veces ciertas preguntas no pueden ser contestadas en el mismo momento por lo niños, pero parecieran que conviven en ellos y van permitiendo modificaciones en su manera de jugar.

Durante algunas clases uno de los niños se disponía casi exclusivamente a jugar con una patineta de manera solitaria, pero buscando acercarse a otros compañeros con actitudes de juego no lúdicas (desarmar, empujar, burlarse).

Docente: -“Mauro ¿qué pasa que estás chocando a todos?”(OC10, 2958)

Docente: -“¿Por qué les venís a tirar las cosas?”

Docente: -“¿Por qué le venís a tirar las cosas a los demás, que armaron eso? Si querés jugar acá les pedís permiso y les preguntás cómo se juega”

Mauro (se da vuelta y se dirige a Mateo):-“¿Cómo se juega eso?” (OC10, 3168-3171).

Pareciera que la búsqueda del docente es que el niño pueda comprender cuál es el sentido del juego que están jugando sus compañeros, el cual él interrumpe a partir de chocarlos con la patineta.

En siguientes clases las acciones del pequeño se mantienen y las intervenciones del docente también, en buscar que puede revisar su manera de jugar.

Docente: -“¿Estás chocando? ¿Qué dijimos el otro día de chocar?”

Mauro: -“Yo estoy chocando fuerte” (OC11, 3327-3328).

Docente:-“¿Por qué estás empujándole las cosas a los chicos con la patineta?” (Dirigiéndose a Mauro)

Mauro mira al docente (OC14, 4456-4458).

Docente:-“¿Por qué estás tirándole los bloques a los chicos?” (OC14, 4460)

Docente:-“¿Por qué la chocaste?” (Dirigiéndose a Mauro que choca la patineta de Joaquina)

Mauro:-“Nooooo”

Docente:-“Sí, la chocaste... ¿Por qué?”

Mauro:-“Yo choco despacio” (OC14, 4275-4279).

Pareciera que las preguntas le permiten ir dándose cuenta de pasar de “yo estoy chocando fuerte” a “yo choco despacio”. Está pudiendo argumentar aquello que hace y cómo lo hace aun cuando no modifique completamente su manera de jugar.

En una de las clases visualizamos una interacción dialógica entre el docente y un niño:

Docente:-“¿Qué estamos haciendo Mauro? Le estás desarmando el juego a los demás? (Mueve su cabeza diciendo no). Si no estás desarmando, les estás tirando todas las cosas. ¿A vos te parece que eso está bien? (Dice que no moviendo su cabeza) ¿y entonces por qué lo haces? (el niño no contesta). El docente lo toma de la mano y se dispone a dialogar sólo con él”.

Mauro:-“No lo quiero desarmar”

Docente:-“¿Y entonces por qué lo desarmas, si vos no querés desarmarlo?”

Mauro:-“No quiero desarmarlo”

Docente: “Escuchame algo. Los chicos armaron el juego, no tenés que ir a molestarles el juego. ¿Vos querés jugar con ellos?” (El niño dice que no con su cabeza)

Mauro: “Quiero jugar con esto” (tiene una pelota en sus manos).

Docente: “Entonces, andá vos a jugar a la pelota. Invitá a algún amigo a jugar a la pelota. Invítame a mí a jugar a la pelota, pero no le desarmes el juego a los demás amigos”.

Mauro: “No”

Docente: “Porque se van a enojar con vos. ¿Vos querés que se enojen con vos? (Dice que no con la cabeza)...entonces a jugar tu juego ¿estamos? Y si vos querés ir a jugar con los chicos les pedís permiso” (OC12, 3702-3719).

Docente: “¿Y por qué le hiciste?”

Mauro: “Yo no quiero hacer así”.

Docente: “Vos no querés hacerlo pero lo estás haciendo. Les sacaste la lengua y escupiste a los chicos. ¿Y por qué lo hiciste?”

Mauro: “Yo no quiero hacer”

Docente: “Yo sé que vos no querés hacer así pero lo estás haciendo. ¿Vos querés jugar con los chicos? ¿Querés jugar o no?” (El niño asiente con la cabeza).

Docente: “Ayudá ahí, dale, dales ayuda” (OC12, 3788-3796).

Cabe aclarar que durante el intercambio, el docente también expone intervenciones confirmativas y exhortativas, pero siempre dentro de un contexto que busca que el niño vaya pudiendo comprender las consecuencias de sus acciones, buscando que pueda reflexionar sobre cómo está siendo su manera particular de jugar en relación con los otros compañeros de clase.

Así llegamos a detectar que estas maneras de intervención van permitiendo modificaciones en las maneras de comunicación del modo de jugar. Durante una clase encontramos la siguiente situación, los niños se encontraban arriba de una estructura de colchonetas desde la cuales se tomaban de una sogá y se balanceaban de la misma hasta dejarse caer en las colchonetas que estaban en el piso. Luego de ello tomaban la sogá y se la entregaban a otro niño que aguardaba su turno para tirarse.

Mauro toma la soga, la cual es pasada por Martina y se tira. Deja la soga y sale corriendo a la fila.

Docente: -“Vení Mauro, ¿a quién se la pasás? A Candela”. (Se la da en la mano)

Docente:-“Y te vas atrás de Martina así podés jugar de nuevo”.

Todos los niños se van tirando y luego pasan la soga. Mauro se tira, deja la soga y escucha que el docente le dice: -“Mauro ¿Qué hay que hacer?” Vuelve tras sus pasos, toma la soga y se la pasa en la mano a Candela.

Docente: -“Cuando agarro la soga, agárrenla bien de arriba y levanten los pies, así no tocan con los pies las colchonetas y pueden volar más tiempo” (OC17, 5135-5146).

Como cierre, exponemos una instancia de juego, durante donde el docente va intercambiando con un pequeño grupo de niños acerca de cómo puede irse jugando aquello que ellos mismos crearon.

Docente:-“Escuchen, vengan por acá, vengan, vengan, vamos a estacionarnos por acá” (Dirigiéndose a Mateo, Mauro y Bautista)

Los niños se van acercando corriendo y todos van sentándose alrededor del docente que está también sentado con su palangana en la mano.

Mauro:-“Nos chocamos” (Sonriendo)

Docente:-“¿Quién chocó?”

Mauro:-“Yo” (Sonriendo)

Llega Santiago corriendo y choca al docente

Docente:-“Cuidado Santi que me vas a lastimar si venís tan fuerte”.

Santiago se sienta.

Bautista:-“Nosotros dos nos chocamos contra esa puerta”

Docente:-“¿Y qué hay que hacer para no chocarse?”

Bautista:-“Esquivarse”

Docente:-“Esquivarse” (Asiente gestualmente)

Mauro observa la interacción entre el docente y los otros niños y escucha el diálogo.

Luego de esos segundos de diálogo los niños salen a correr nuevamente

Santiago corre fuerte y choca a otros niños.

D:-“Santi vení, vení”.

El docente va hacia donde estaba Santiago y éste comienza a caminar hacia el docente.

El docente se pone en cuclillas y abraza a Santiago mientras habla con él.

Docente:-“¿Por qué los chocás a los amigos?”

Santiago: -“Anda muy rápido mi auto”

Docente:-“Anda muy rápido qué bueno, pero ¿Qué tienen que hacer los autos?”

Santiago:-“Frenar”

Docente:-“Frenar y ¿qué más cuando se ve con alguien? Si está andando y se encuentra con alguien que está muy cerquita ¿qué tiene que hacer un auto?”

Santiago: -“Frenar”

Docente: -“Frenar, bueno muy bien. Entonces a frenar la próxima”

El docente retira el brazo con el que estaba abrazando a Santiago y éste continúa con la actividad.

Mauro corre y choca a otros/as niños/as. Choca a Facundo y caen al piso.

Docente: -“Vení Mauro. Mauro y Facu vengan”.

El docente también camina hacia donde está Mauro, lo toma de la mano y van caminando juntos hasta donde está Facu en el piso caído”.

Docente: -“Si ustedes van con el volante este y se chocan con los amigos ¿qué nos puede pasar?”

Se acercan Santiago y Agustín.

Docente: -“¿Qué tienen que hacer cuando se están por chocar con alguien?”

Mauro: -“No chocar a Mate mi amigo”

Agustín: -“Perdón”

Docente: -“No, perdón se dice después de chocar, pero antes de chocar ¿qué hay que hacer?”

Los niños no responden.

Docente: -“¿Santi qué hay que hacer antes de chocar?”

Santiago: -“Frenar”

Docente: -“Frenar. ¿Frenar y qué más Agus?”

Agustín: -“Frenar y parar”

Docente: -“Frenar y parar muy bien”

Agustín: -“También podemos ir allá para manejar”

Docente: -“Sí, podés ir a manejar por donde vos quieras” (OC10, 2839-2946).

6.1.7. Intervención deliberativa.

El docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar.

“Lo valioso de esos espacios donde reflexionamos acerca de las normas, de las reglas o de cómo resolver los conflictos, enseñan eso, o generan esto, no el juego en sí que recién te conté, sino todo lo que fuimos atravesando para poder llegar a ponernos de acuerdo para poder hacer esto” (DEFI, 499-502).

“(…) a veces mientras están jugando me acerco y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y después quizás de alguna

pregunta, cuando veo que ya están cansados me levanto y me quedo aparte, escuchándolos siempre, porque me interesa qué es lo que está pasando, escuchándolos pero bueno, me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones y a veces no llegan a esas conclusiones y no importa, y se vuelve a hablar y quizás bueno, habilitamos el espacio otra vez, en un ratito paso y les digo “che, ¿pudieron charlar algo, pudieron ponerse de acuerdo con algo, qué pasó?”. A veces al final de la clase, al terminar la clase, antes de saludarlos charlamos sobre algunos puntos en particular, algún conflicto o alguna manera de jugar, de participar de un juego que generó determinadas cosas que no me parecen que estén buenas que se peleen” (E, 566-577).

Docente: -“¿Cómo es el juego este?” (OC3, 743).

Docente: -“Pero ¿por dónde se empieza?” (OC3, 770).

Mateo: -“Yo gané”

Docente: -“No, porque no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿a qué estábamos jugando?” (OC4, 988-989).

Docente: -“¿Quién va a ir primero?”

Agustina: -“Yo, yo” (hay cinco niños parados alrededor de la cubierta colgada que está poniendo el profesor)

Docente: -“¿Y por qué? ¿Cómo elegimos quien va a ir primero y segundo y tercero?”

Docente: -“¿Por qué vas vos?, ¿Por qué vas vos primero?”

Agustina: -“Porque me gusta, porque sí”

Docente: -“Ah, ¿porque sí?”

Se sube Mateo y comienza a balancearse.

Docente: -“¿Y quién va a ir después?”

Santiago: -“Yo, yo, yo”

Docente: -“¿Y cómo se organizan? Organícense entre ustedes para ver quién va a ir después” (OC5, 1245-1256).

Docente: -“¿Y cómo jugamos?” (OC5, 1467).

Docente: -“Sí, ahora preparamos, pero vení, ¿Cómo vamos a jugar la carrera?” (OC6, 1573).

Joaquina: -“¿Podemos jugar al lobo?”

Docente: -“¿A qué? ¿Al globo?”.

Joaquina: -“Al lobo”.

Docente: -“Aah, al lobo. Bueno, ¿cómo se juega?” (OC7, 1910-1913).

Docente: -“Habla con Santiago a ver cómo van a jugar” (OC7, 2051).

Santiago: -“¿Por qué no jugamos a otro juego?”

Docente: -“Bueno inventá otro juego vos, yo estoy jugando a éste con los demás” (OC9, 2613-2614).

Santiago junto a Agustín se dirigen al sector donde se encuentran las colchonetas y comienza a bajarlas. El docente los observa y les dice: -“¿Qué van a hacer? Santi ¿Qué van a hacer?”

Santiago: -“Un espectáculo” (OC9, 2617-2619).

Al mismo tiempo se acerca Agustín diciendo: -“¿jugamos a los ratones?”

Docente: -“¿A los ratones?”

Agustín: -“Yo soy el lobo”

Docente: -“¿Vos sos el lobo? ¿Y yo que tengo que hacer?”

Agustín se aleja, vuelve y dice: -“Vos tenés que correr”.

Docente: -“¿A vos te tengo que correr?”

Agustín: -“Nooo, yo tengo que correr y quitar la cola” (OC11, 3428-3434).

Docente: -“Organícense para ver quién va después de Facundo” (OC12, 3606).

Exponemos una interacción entre niños y docente mientras se va constituyendo una situación lúdica, queda reflejada la posibilidad de discutir aspectos que son concernientes al poder jugar, en este caso ligados a los turnos de juego, dado que la instancia no puede ser jugado por todos los niños al mismo tiempo, sino que necesitan de una organización, es así como el docente abre la posibilidad de debatir y discutir posiciones en tanto el hecho a resolver.

Bautista (dirigiéndose al docente): -“Juan ¿vamos a armar la hamaca con la rueda?”

Docente: -“Dale, vamos”.

El docente cuelga la soga, ata la cubierta, etc. Bautista lo ayuda alcanzándole las cosas.

Terminan de armar. Se acercan varios niños/as.

Lucía: -“Yo quiero ser primera”.

Bautista: -“Me toca a mi primero porque yo armé todo con Juan”.

Lucía: -“No, a mi me toca”.

Docente: -"A ustedes qué les parece: ¿tiene que ir primero el quiere o el que ayudó a armar el juego?"

Santiago: -"El que ayudó más".

Bautista: -"Sí, porque yo hice todo y ustedes estaban jugando en otro lado".

Docente: -"Luly, ¿vos qué pensás?"

Lucía: -"Bueno, pero un día que yo ayude voy a ser primera".

Docente: -"Claro, si todos estamos de acuerdo el que arma el juego va primero".

Comienzan a jugar en la hamaca. Bautista sube primero, los demás quedan esperando, mientras miran cómo se hamaca Bautista (OC12, 3733-3751).

6.1.8. Intervención enunciativa.

El docente expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.

Un grupo de niños se encuentra utilizando un globo y comenzando una situación lúdica:

El docente interviene diciendo: -"Momento, momento, no se tiren encima del globo porque se va explotar. Vamos a tratar de que el globo se mantenga en el aire" (OC4, 1109-1111).

En ciertas instancias en que los niños están jugando, el docente indica algún aspecto normativo que permita el desarrollo de las mismas.

Docente: -"Tienen que ir arreglando para que les toque una vez a cada uno" (OC12, 3605).

En otra clase el profesor se acerca a uno de los niños que utiliza una patineta para desplazarse por todo el salón de usos múltiples.

Docente: -"Mauro, por favor con cuidado cuando vas con la patineta de dos cosas: una no chocar a nadie y otra no desarmarle el juego a los amigos".

En esa misma clase, el docente vuelve a expresarse sobre el jugar con las patinetas:

Docente: -"Sí, no... no hay que chocar... sin chocar jueguen" (OC15, 4648-4649).

Los datos expuestos demuestran que existen acciones donde que marcan regularidades orientadas al modo de jugar que busca que las acciones de unos niños no generen consecuencia hacia otros o sí mismo.

En otro caso las exposiciones se perfilan hacia el sentido y fuente de emoción del jugar:

Docente: -“Una cosa Valen, vení, una cosa importante, a la carrera esa que van a jugar no gana ni pierde nadie. ¿Está bien?” (OC6, 1620-1621).

Un grupo de niños vuelve a las patinetas para deslizarse, están haciendo una carrera.

Docente: -“Acuérdense que no importa quién gane, que lo que importa es que puedan jugar”.

Mauro: -“Yo gané”

Docente: -“Sí, a mí no me importa que vos ganes, lo que importa es que nadie pierda” (OC16, 4932-4937).

También las acciones enunciativas aparecen en situaciones de juego donde el docente participa como jugador experto, pero en ese caso dichas acciones verbales son consideradas como un jugador más que participa del juego y expone su opinión de cómo debería de jugarse.

6.1.9. Intervención exhortativa.

Solicita jugar de un modo lúdico y de acondicionar de manera segura el lugar de juego.

“(…) esto “che es importante que juguemos de determinada manera porque si no, eh voy a lastimar al otro, porque si no nos aburrimos, porque si no no estoy respetando al otro, porque está bueno que se te escuche, está bueno escuchar al otro”, es mejor verdaderamente ese juego con el otro, juego en

todo el sentido de la palabra, es mejor si escuchás al otro porque por ahí el otro te va a decir algo que va a ser para vos, que va a ser bueno; está bueno escuchar al otro cuando uno está jugando porque en algún momento vos vas a querer ser escuchado y te va a gustar cuando te escuchan, qué se yo, si no nos gusta jugar como se está jugando ahí que tienen la posibilidad de poder ir a jugar a otra cosa. Por ejemplo si se están pegando, vos me decís si yo les digo, y sí, les digo que si se están pegando van a lastimar al otro y muchas veces les digo que... muchas veces no, la gran mayoría de las veces, que yo a eso no lo voy a permitir, no lo voy a permitir porque a mí no me gusta que me peguen y a nadie le gusta que le peguen, no nos gusta sentir dolor, no nos gusta que nos lastimen, y bueno, eso no va a pasar en la clase porque es importante que no pase” (E, 528-542).

Existen situaciones donde el docente solicita a los niños que vayan a pedirle permiso para jugar a otro niño, es decir, los incita a desarrollar una acción relacionada con el saber jugar.

Docente: -“Bueno, anda a pedirle permiso para poder jugar ahí”

Luly: -“No, decile vos”

Docente: -“No, tenés que decirle vos”

Luly: -“No, vos”

Docente: -“Yo ahora voy cuando termine de jugar con Joaquina, anda a pedirle permiso vos a Candela”.

Luly no se dirige a Candela y se queda jugando sentada en un neumático, el docente pasa transportando a Joaquina y dice: -“Vení Luly que te llevo” (OC9, 2768-2775).

En otras ocasiones, las orientaciones son directas hacia que los niños hagan ciertas acciones de modo que se pueda seguir jugando.

Docente: -“Correte ahora que se quiere tirar Nacho. Facu, Facu, esperá que se tire Nacho” (OC3, 822-823).

Docente:- “Devolvéselo ahora Agus” (OC7, 1966).

Docente: -“No sabes, bueno trata de no molestarle el juego de los demás” (OC9, 2670).

Mateo, Mauro y Bautista se chocan al correr con las palanganas.

Docente:-“Ey, no; cuidado de no chocar. Cuando van a chocar hay que esquivarse” (OC10, 2837-2838).

Docente: -“Así, Mauro mirá, tenés que esquivarme. Ole!” (Mientras le muestra cómo jugar esquivando) (OC10, 2955-2956).

Ramiro: -“Juan, Mauro me tiró con la patineta”

Docente: -“Ahora hablo con Mauro si lo veo”

El profesor se acerca hacia Mauro quien está jugando con la patineta, se agacha y dice: -“Che loco, vení. Esquivando a todos ¿eh?” (OC11, 3322-3325).

También la exhortación está dirigida a que los niños aseguren un lugar de juego para evitar algún riesgo mientras juegan.

Docente: -“Nacho ahora poné bien la colchoneta ahí, así nadie se lastima. Está bueno este juego de equilibrio que inventaron ¿eh?” (OC3, 665-666).

Docente:-“Bueno, Santi, en vez de tirar todo ¿qué vamos a hacer?” (El niño había tomado unas colchonetas y las había arrojado al suelo)

Santiago:-“Un juego”

Docente:-“Bueno, hay que armarlo entonces” (OC14, 4221-4224).

6.1.10. Intervención confirmativa.

Ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros.

“¿Está bien que suceda esto? ¿Está bien que vos agredas al otro verbalmente?” (E, 450-451).

Docente: -“Ah eso, ¿Podemos jugar a correr ir y volver sin que importe quien gana?” (OC2, 102).

Docente: -“Bauti, y el otro día cuando terminaba la carrera ¿había alguien que ganaba y alguien que perdía?” (OC6, 1579-1580).

Docente: -“Y por qué no se ponen de acuerdo. Vos lo podés llevar con un aro y después van cambiando. Agus, Agus, Agustín ¿Podés jugar con Lu con la patineta? ¿Van jugando un ratito cada uno?” (O3C, 595-597).

Docente: -“Pará (le dice al otro niño que se subía empujando a otros), ¿podemos ir haciendo lugar para que jueguen todos y vamos pasando de a uno?”

Valentina: -“Sí, hay que hacer una fila” (con las manos representa una fila) (OC3, 778-780).

Docente: -“¿Podemos hacer la fila que dijo Valentina sin empujarnos?” (OC3, 786).

Docente (dirigiéndose a Mauro): -“¿Le preguntaste a Santi y a Mateo, cómo se juega?” (OC10, 3165).

Mauro: -“Yo estoy chocando fuerte”

Docente: -“¿Pero eso está bien de chocar fuerte?”

Mauro: -“Sí”

Docente: -“A mí me parece que no”

Mauro: -“Sí” (OC11, 3328-3331).

6.1.11. Intervención ejemplarizante.

Expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego.

“(…) a veces ejemplos más que nada con procedimientos que han sucedido anteriormente, entonces los traigo a colación ahí en ese momento “che se acuerdan cuando hicimos tal cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que había pasado la clase pasada cuando Pedro y Juan armaron tal juego? Esto estuvo bueno? ¿No podemos armarlo ahora? Sí, traigo ejemplos, no me gusta demasiado exponer a los chicos, como decías” (E, 618-623).

Registramos un acto de habla del docente donde ante un ejemplo se va exponiendo una regla del juego, es decir, ante una acción corporal de dos niños, se explicita la misma y de esa forma va poniéndose en claro alguna regla de cómo se seguirá jugando.

Ramiro: -“¿No querés jugar al Hombre verde?”

Docente: -“Sí, yo quiero jugar al hombre verde, pero no puedo porque por ejemplo Mateo o Mauro me agarran de los pantalones y de las piernas yo no puedo jugar” (OC2, 156-159).

En otro caso anticipa a una niña sobre el modo de jugar de un compañero de manera que esté atenta:

El profesor se acerca a unos niños que se encuentran jugando en el otro extremo del espacio. En ese momento, llega Joaquina sostenida por la maestra integradora. La coloca acostada boca abajo sobre una patineta para que el docente la traslade por el lugar.

Docente: -“Mirá que está muy transitado hoy eh, y está Mauro que a veces nos atropella” (OC15, 4654-4655).

En ocasiones se orienta directamente con trabajar con un niño para que él mismo pueda darse cuenta cómo viene desarrollando sus acciones, afirmando que su modo de jugar es un modo no adecuado.

Docente: -“Y bueno, espero que no te vea más chocar un poco, porque el otro día también con las palanganas estuviste chocando”.

Mauro: -“Sí”

Docente: -“Manejá esquivando, así podes ir bien rápido. Dale, te miro”.

Mauro sale corriendo con su patineta y da unas vueltas por entre las ruedas que estaban en el piso. El docente lo mira y le dice: -“Muy bien, así” (levantándole el pulgar en signo de aprobación).

Mauro continúa desplazándose unos segundos más esquivando a los compañeros, luego se detiene unos instantes (OC11, 3374-3382).

Pareciera que el hecho de darse cuenta y comprender el sentido de las propias acciones de jugar permite a los niños identificar otros ejemplos realizados por compañeros:

Mauro se le acerca quejándose que Facundo lo chocó. “Facu no choques vos tampoco, que siempre le decimos a Mauro pero ahora estás chocando vos también” (OC15, 4670-4672).

En otros momentos los ejemplos son orientados a mostrar acciones de los niños que van probando o desafiándose a sí mismos.

Docente: -“Miren como va Iñaki”

Algunas niñas comienzan a hacer lo mismo que Iñaki (caminar con la palangana en el pie) (OC10, 2828-2830).

Docente: -“Noo, te vas a golpear la cabeza así. ¿Che vieron la idea que hizo Valentina recién? Dale, mostrales, andá.” (La niña vuelve a subir al colchón y realizar un rol hacia delante).

Bautista: -“Yo también lo hice”.

Docente: -“¡Muy bien! Mirá el equilibrio que está haciendo Mateo ahí arriba” (OC16, 4902-4909).

Docente: -“¡Ahh puede ser eso, guau, vieron eso! ¡Viste como hizo Bauti! ¿De saltar dando un giro? ¿Lo viste Agus? Mirá, ¿Le mostrás, Bauti? Dale, con un giro de Ben 10, buena, Javii”.

Agustina: -“¡Juan, Juan mirá!”. Los niños van pasando y saltando haciendo diferentes piruetas (acrobacias) (OC16, 4952-4956).

6.1.12. Intervención sancionadora.

Censura verbal sobre la manera de estar jugando en una instancia de juego. La crítica o reprobación está dirigida hacia una manera no lúdica de jugar con otros.

“Sí, pero por eso te decía, por ejemplo, el que pega se va a sentar, es una regla institucional, una norma de los jardines de infantes, un clásico, el que pega se va a dirección; bueno no, pará, no pregunto si está bien pegar, reflexionamos sobre si está bien pegar y reflexionamos también sobre esta regla que si el que pega se tiene que ir a sentar está bien o está mal, busquemos quizás otra alternativa, buscás las razones por las cuales uno

pegó, eh, “y bueno che ya pegué y ahora qué hacemos? ¿Me voy a sentar? Si ya entendí quizás que no tenía que pegar, y se me escapó la mano, puedo pedir perdón y seguir jugando, si me quedo sentado qué pasa, y me quedo sentado y no solo no puedo jugar sino que no puedo...” (E, 463-471).

Hemos detectado diferentes acciones del docente que se orientan a sancionar las maneras de jugar de los niños, claro que en ningún caso aparecen castigos ligados con la imposibilidad de seguir jugando, sí se les solicita a los niños que modifiquen su manera de jugar. Por lo cual podríamos hablar de sanciones que están orientadas a exponer límites sobre las maneras de actuación que los niños van teniendo en tanto el despliegue de su jugar y, cómo, en momentos sus realizaciones ponen en peligro a otros compañeros de clase.

Se han visualizado situaciones de agresiones físicas por disputas en el armado de una situación de juego, también por un material o por una manera de jugar, pero en todos los casos la sanción establecida como un límite sin evidenciarse la aplicación de castigos orientados a que se les impidían a los niños seguir jugando.

Exponemos a continuación diferentes modos de sanción ligado con la censura de la manera de jugar no lúdica:

6.1.11. Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as:

Docente: “Mauro, sin chocar, que Martina me dijo que lo chocaste, Santiago me dijo que lo chocaste. Tratá de esquivar en vez de chocarlos”
Mauro, se detiene, mira al docente mientras le habla. Luego continúa corriendo más “moderadamente” unos minutos y reanuda el correr con velocidad (OC8, 2287-2290).

Mauro va corriendo y se estrella contra la sábana y piernas del docente.
Docente: -“Mauro, así no es el juego porque lo tenemos que poner acá arriba. Esperá un minuto o andá a correr por otro lado” (OC10, 3038-3040).

Mientras los niños continúan bajando por un tobogán construido con colchonetas y plano inclinado, Agustín toma una de las colchonetas ubicadas sobre el lateral.

Docente: -“No Agus, dejá eso. Lo necesitamos por protección, para que si nos caemos, no nos pase nada”.

Docente: -“Este no lo podemos sacar. Este dejalo Agus, lo necesitamos ahí” (OC15, 4633-4637).

6.1.12. Pedido de evitación de nuevas transgresiones:

Docente: -“Vos jugá no hay ningún problema, pero no desarmes” (OC1, 35).

6.1.13. Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones:

Docente: -“Agustina, vos me parece que te metiste adelante y estaba Luly primero”.

Agustina continúa intentando subir.

Docente: -“Agus a hacer la cola porque estaba Luly”.

Agustín se intenta subir.

Docente: -“No, a hacer la cola”.

Agustina va a hacer la fila (OC3, 794-799).

Docente: -“Mauro ¿cómo hay que jugar con el globo? Bueno, dale, no lo agarres más, tiralo para arriba” (OC4, 1107-1108).

Mauro: -“Chocamos” (Se acerca al docente para comentarle su acción)

Docente: -“Sí, todos los días lo mismo. Recién también chocaste. Basta, y está mal porque los podés lastimar”

Facundo: -“Doblamos, y nos chocamos sin querer”

Docente: -“Bueno, tengan cuidado, frenen antes de chocar” (OC16, 4938-4944).

Docente: -“Vos tampoco empujes Nacho. No se puede jugar empujando porque nos podemos lastimar”.

Martina empuja a Candela.

Docente: -“Vos te venís a quejar de que ella te empujó y ahora vos la empujás a ella. Mirá si hay alguien ahí abajo, vos la empujás y se cae encima de otro compañero, nos lastimamos” (OC17, 5062-5067).

Los niños nuevamente comienzan a realizar sus acrobacias. Agustín se adelanta.

Docente: -“Agustín ¿podés esperar tu turno?”

Agustín: -“Valentina me está empujando”.

Docente: -“Pueden dejar de pelear los dos”.

Agustín: -“Yo no estoy peleando”.

Docente: -“Sí, los dos están peleando, porque vos te estás colando” (OC17, 5098-5102).

Ante alguna agresión física, el docente no sólo sanciona sino que exhorta a que se modifique esa acción:

Agustina se acerca al docente: -“Agustín pasa muchas veces por las colchonetas”.

Docente: “¿Y cuál es el problema?”

Agustina: -“Que me empuja para que me lastime la boca”

Docente: -“Ah, vení, eso sí que no. Che, Agustín, Agustina me dice que la estás empujando”.

Agustín: -“No, porque ella no me dejaba pasar”

Docente: -“Bueno pero no tenés por qué empujarla, tenés que pedirle permiso, y te va a dejar pasar” (OC16, 4891-4899).

En algún caso la sanción está ligada a resguardar la propia integridad física de un niño:

Javier se encontraba parado sobre dos bloques plásticos mientras caminaba haciendo equilibrio y le dice al docente: -“Mirá estoy patinando”.

El docente no llega a escucharlo, Javier se acerca hacia donde está el docente (se encuentra en el sector del juego de la hamaca) ubicándose al borde de las colchonetas. El docente le dice: -“Javi por ahí arriba no, están jugando con la hamaca y te pueden golpear”.

Javier: -“Sí” (Se retira del lugar pasando una vez más por encima de las colchonetas observando que el neumático no lo golpea) (OC12, 3653-3659).

Al contemplar que el modo de jugar es parte de estar construyendo los elementos necesarios para poder montar y sostener una situación lúdica, en este caso la sanción está en relación al uso del material, dado que a opinión del docente las colchonetas necesitan estar de una determinada manera y no cómo el niño lo está intentando utilizar.

Aparece un solo ejemplo de la aplicación de un castigo, aunque cabe contextualizar que no requiere necesariamente la exclusión del niño, sino que justamente ese hecho ocurre una vez finalizada la clase, es decir, cuando los niños se estaban yendo de la clase de Educación Física hacia su sala.

Mauro choca con la patineta en el lugar donde estaban los demás tirándose del tobogán.

Docente: -“Basta de chocar, te vas para la sala. ¿Cuántas veces te dije hoy que no choques? ¿Cuántas te dije? ¿Por qué te dije que no choques? Pero... ¿Por qué no tenés que chocar?”

Mauro: -“No quiero chocar más” (OC15, 4770-4773).

Continuando con la exposición de datos relacionados con la unidad de análisis “Docente de Educación Física” nos detendremos a exhibir información ligada a la categoría de los enunciados que ha propuesto el docente para convocar a los niños a jugar durante las clases.

6.2. Tipos de enunciados

- Enunciado transparente.
- Enunciado paradójico.
- Enunciado ambiguo.

6.2.1. Enunciado transparente.

Este enunciado propuesto por el docente se identifica como aquel que permite real conciencia de que en la clase se podrá jugar de verdad, donde los niños reconocen que pueden montar y sostener propias instancias de juego. Hemos detectado que los enunciados transparentes toman ciertas maneras particulares de presentarse:

6.2.1.1. Preguntando a los niños sobre el jugar.

Docente: -“¿A qué van a jugar?” (OC27, 8494; OC, 33, 10337).

Docente: -“¿A qué están jugando?” (OC12, 3664; OC21, 6137; OC27, 8217; OC30, 9148).

Docente: -“¿A qué están jugando ustedes?” (OC31, 9465-9466).

Docente: -“¿A cuál vas a jugar?” (OC28, 8423).

Docente: -“Che, ¿vos a qué vas a jugar?” (OC19, 8815).

Docente: -“¿Jugamos?” (OC13, 3976; OC27, 8366; OC24, 6975; OC28, 8460)

6.2.1.2. Permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños.

Valentina: -“Juan, voy a jugar a la carrera con Bau”.

Docente: -“Bueno, dale” (OC6, 1617-1618).

Agustín: -“Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?”

Docente: -“Vengan que acá Agustín tiene una idea” (OC2, 115-116).

Docente: -“Ah, ¿vos estás jugando con las capas?”

Niño: -“Sí”. (Se va corriendo)

Docente: -“Ah, bueno” (OC3, 712-714).

6.2.1.3. Invitando a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no.

Docente: -“No. ¿Quieren jugar a la pelota? Che, vení personaje, Bautista, vení que te ato los cordones. ¿Y te tiraste en la soga?”

Bautista: -“Si, me tiré”

Docente: -“Ah, ¿querés jugar a la pelota conmigo?”

Bautista: -“No”.

Docente: -“Te quiero jugar un rato a la pelota, ¡te quiero jugar un rato a la pelota! (tono lúdico) ¿Jugamos?”

Bautista: -“No”

Docente: -“Dale, un ratito conmigo, ¿no? un ratito, dale, un ratito eh? (en voz baja, jugueteando) Estás con todos esos personajes (mientras le hace cosquillas), siempre locos y ¿no me querés jugar ni un ratito a la pelota? eh? ¿Sí? ¿Vamos a jugar o no?”

Bautista: -“No” (riéndose).

Docente: -“Ehh, ¡chau, andate! ¡Ni un ratito!” (OC27, 8360-8373).

Docente: -“¿Bien? Hola Javito, vení Mate, Mate, Mateo, vení, vení que charlamos una cosa, vengan, nos juntamos acá, vengan. Uy, cuidado Maxi. Una cosa, yo ahí preparé un jueguito, uno solo, no es obligatorio jugar a ese, en ese se pueden saltar, dar vueltas, pero después allá tienen también las pelotas, allá armé un tacho para poder jugar con las pelotas y pueden armar sus juegos”

Niño: -“¡Yo sé jugar a eso!”

Docente: -“Ah, después está el juego ese del equilibrio, se pueden subir...”

Niño: -“Yo quiero hacer...”

Niño: -“¡Juan!”

Docente: -“¡Bueno, listo!”

Niño: -“Juan, voy a colgar esto...”

Mateo: -“Juan, quiero hacer la plancha, la del otro día...” (OC29, 8720-8731).

6.2.2. Enunciado paradójico.

El enunciado paradójico aparece en una sola clase, allí el docente expresa como invitación de jugar a un juego donde no puede jugarse. Se convida a jugar un juego en la que no se lo puede tomar como un juego, ya que los jugadores deben adaptarse a la propuesta asimétrica establecida externamente por el profesor. Ante este enunciado aquello que resaltamos es que los niños no pueden ser parte

protagónica del montaje de la instancia de juego, sino que deben adaptarse a las reglas y sentido externo previsto.

Docente: -“¿Saben cómo se llama el juego?”

Javier: -“¿Cómo?”

Docente: -“El juego de las formas”.

Javier: -“¿El juego de las formas?”

Docente: -“¡De las formas loco!”

Niño: “Soy un lobo feroz! ¡Te voy a comer!” (OC31, 9264-9270).

Aquí podemos ver cómo un niño acostumbrado durante las clases a realizar propuestas de juego, seguidas y acompañadas por el docente, expresa una idea de juego y cómo ni siquiera es escuchado por el profesor.

Docente: -“Miren, ¡vengan vengan vengan! ¿Ese qué es? ¿Este qué es?”

Niño: -“¡Un círculo!”

Docente: “Un círculo, muy bien. Javi dejalo a ese ahora, vení que vamos a jugar a otro juego, dejalo, dejalo ahí, después vamos a jugar a este, yo te enseño a jugar a este después, este no, este es para después. ¿Y este cual es?”

Niño: -“¡Un triángulo!”

Docente: -“¿Un triángulo? Bueno, ¡escuchen! ¡Hay que meterse adentro de un círculo! ¡Por allá!”

Niño: -“¿De uno?”

Docente: -“¡Cualquiera! Yo me meto adentro de este. Mirá, ¿en qué círculo hay más?”

Niño: -“¡Cuadrado!”

Docente: -“No, ¡pero dijimos un círculo!”

Niño: -“¡Cuadrado!”

Docente: -“Ahora hay que meterse adentro de... un... ¡cuadrado! ¡Un cuadrado! (Gritos) Los niños salen corriendo y se meten dentro de los cuadrados”.

Docente: -“¡Puede ser en cualquier de los dos eh! ¡En los dos está bien! ¡Dale Joaco metete! ¡Metete adentro del cuadrado!”

Niño: -“¿Ahora...?”

Niño: -“¡Te voy a comer!” (OC31, 9271-9289).

Nuevamente aparece una iniciativa del niño para modificar la situación de juego, para poder construir una instancia de jugar de manera lúdica. El niño reconoce que

en este juego él no está jugando, sino que está haciendo que juega en el marco de lo esperado por el docente dentro del juego.

Docente: -“Ahora hay que ir como chorizos por el piso y meterse adentro de un triangulo, pero hay que ir como chorizos eh, dale Joaco! ¡Acá también hay otro!”

Niños: -“Lo hicimos!”

Docente: -“Ahora... no pero hay que ir como un cangrejo ¿cómo van los cangrejos?”

Niños: -“¡Así!”

Docente: -“¡Pero hay que ir adentro de un cuadrado! Joaco, Joaco, ¡adentro de un cuadrado!”

Niños: -“¡Así, así, así!”

Docente: -“Ah, ¿un cangrejo hace así?! Joaco, adentro de un cuadrado... dale. Ah, mi cangrejo va así! ¡Mi cangrejo va así! Mi cangrejo es así, mirá... ¡Ahora como una serpiente adentro de un triangulo! (Gritos)”

Docente: -“Gua, ¿así van las serpientes? Adentro de un triangulo Joaco, hacé el ruido de la serpiente (en voz baja)”

Niños: -“Shhh”

Docente: -“Shhhh... ¿ese es un triangulo Agustín? ¿Ese es un triangulo Maxi? Para mí no, ese es un círculo” (OC31, 9290-9305).

Podemos ver que si el enunciado es paradójico, va llevando a una situación de juego no juego, es decir no puede desplegarse espontáneamente el modo de jugar propio, sino que el jugar queda atrapado en las indicaciones establecidas en este caso por la propuesta del docente.

Lñaki: -“¡Como un mono!”

Docente: -“Uy, ¡Lñaki dice como un mono! ¡Como un mono!”

Niño: -“Así ¡uh uh uh uh!”

Docente: ¡Adentro de un circulo! Au, despacio despacio... ¡Adentro de un circulo! ¡Joaco, Joaco! (Gritos)

Docente: -“Ahora, bueno, ¿ahora quieren jugar a que los atrapo? Bueno escuchen, escuchen bien, vamos a hacer una cosa ¿en qué lugares yo no puedo atraparlos a ustedes?”

Niño: -“¡Allá arriba!”

Docente: -“No, allá arriba sabemos que podemos jugar”

Mateo: -“En los triángulos, nos metemos y listo”

Docente: -“¿en las formas?”

Niño: -“¡Sí!”

Docente: -“¿Si se meten en las formas yo no los puedo atrapar?”

Niño: -“¡No!” (OC31, 9306-9320).

Aquí el juego toma un giro, cambia el sentido, pero podemos observar que la iniciativa es llevada adelante por el docente. Aunque pregunta si quieren jugar, ese jugar queda atrapado en la definición de cómo se seguirá jugando.

Bautista: -“Nos metemos un campo de fuerza”

Docente: -“Apa, un campo de fuerza que yo no puedo entrar... ¿Listo?”

Niños: ¡Siiiiii! (varios niños) (OC31, 9321-9323).

Recién luego de varios minutos, aparece una idea de ampliación de lo lúdico erigido por un niño y tomado por el docente.

Docente: -“En las formas no los puedo atrapar eh! Cuidado, cuidado que te atrapo eh!”

(Gritos)

Docente: -“¡Ay, estás adentro! Ay te agarré, te agarré”

Niño: -“¡Juan!”

Docente: -“No, pará, pará, no, no, no. A ver, una cosa, vengan, vengan, nos juntamos un minuto acá porque hay algo que no estamos jugando bien. Vení Joaco... Luli estamos acá. Hay una cosa que no estamos jugando bien, yo voy a jugar a atraparlos, pero no nos tenemos... y si atrapo a alguno le hago unas cosquillas y le doy un beso...”

Niño: -“Y yo te voy...”

Docente: -“No, porque ustedes me están viniendo a agarrar y a veces me están pegando, Agustín recién me pegaste”

Agustín: -“Yo no...”

Docente: -“No quiero jugar así yo”

Agustín: “No te pegué”.

Docente: -“Bueno, juguemos pero sin agarrarnos, yo no los voy a agarrar, al que lo veo que no está adentro de una forma le hago unas cosquillas en la panza” (OC31, 9324-9340).

Hacemos ver cómo nuevamente las reglas son expuestas de manera externa, en este caso aparece una regla de segundo orden, donde se amenaza la consecuencia de lo que puede suceder si los niños están fuera de las “formas” o “refugios”. Nuevamente los niños deben adaptar su jugar, retomando un aspecto expresado por un niño, en este juego no puede jugarse a “pegar”, decimos pegar en

términos simulados, eso no ha sido habilitado por el docente. Jugar es hacer aquello que las reglas dicen.

Ramiro: -“Yo tengo tos hoy...”

Luli: -“¡Y un beso!”

Docente: -“No pasa nada, ¿listo? ¡Y un beso! ¡Cosquillas y un beso! ¡Cosquillitas! ¡Cosquillitas y un beso les voy a dar! Escondete... Te tenés que meter en alguna de las formas así yo no puedo atrapar, hacer cosquillas”.

Varios niños: -“¡Juan, Juan, Juan!”

Docente: -“Ay, ay, cuidado, cuidado. A ver, momento, momento, que se lastimó acá Agustina. A ver Agustín ¿qué te paso?”

Mauro: -“La ayudamos”

Docente: Y se golpeó un poco el codo ¿no? Pasá... Javi, arriba mío no. ¿Listo? No, arriba mío no Javi. Jugamos, yo te corro...”

Santiago: -“¡Atrapame!”

Docente: -“¡Ahí te atrapo! No, ¿no ves que me pegaste? Y yo te dije que no quería jugar así Agustín”.

Mateo: -“¡Atrapame, atrapame!”

Docente: “No quiero jugar a pegar, quiero jugar a que corramos y yo te doy unas cosquillas y te doy un beso”.

Niño: ¿Vamos a jugar? (OC31, 9341-9358).

Insistimos en que se está jugando bajo lo esperado por el docente, uno de los niños durante el juego le pega al docente y este no retoma esa posibilidad para enseñar a jugar lúdicamente, es decir, vale pegar pero de mentiras. Directamente anula esta posibilidad, orientando a que el niño enmarque sus acciones dentro de las reglas.

Cabe resaltar la última frase interrogativa expuesta por un niño “¿vamos a jugar?”. Éste reconoce que con el marco establecido él no está pudiendo participar en la constitución de los elementos propios de la forma del juego. Su pregunta demuestra que no está jugando, que su modo de jugar queda cerciorado al juego heterónimo expuesto por la autoridad pedagógica. Además podemos decir que identifica que aquello que está sucediendo en esta clase es diferente a las anteriores, donde se podía jugar de verdad.

Docente: -“¡Ahora le voy a hacer cosquillas!”
Niño: -“¡Atrapáme!”
Niño: -“¡Juan!”
Docente: -“Me voy a hacer cosquillas por acá! ¡Ay, ay, ay! ¡Te atrapé!”
Niño: -“¡Te gané!”
Docente: -“¡Ay, se me escapó!”
Niño: -“¡Juan! ¡Juan!”
Docente: -“¡Se escondió esta! Un beso, ¡ahí está! ¡Vení acá!”
Docente: -“¿Qué pasó acá?”
Niño: -“¡Nos caímos!”
Docente: -“¿Se cayeron? Alto, ¡pido, pido, pido! ¡Un minuto! ¿Qué pasó loquita?”
Niña: -“Me golpeé acá”
Docente: -“¿el codo? Pará que tengo uno por acá, ¡pará que lo arreglo!”
Niño: -“Ey”
Docente: -“Dame, que lo saco a este”
Niño: -“Juan, si nos atacás nos convertís en vos...”
Docente: -“¿Ah sí? Bueno”
Agustín: -“¡Sí! Si nos atacás nos convertís en vos!”
Docente: -“No, yo no los atrapo... A ustedes dos los voy a agarrar ¡eh!”
Niño: -“¡Haceme cosquillas!”
Niño: -“¡Juan!”
Docente: -“¡Ahí te agarre ahora sí!”
Niño: -“¡A mí, a mí!”
Docente: -“Ahí arriba no, bueno, me cansé un poco” (OC31, 9359-9382).

Durante la misma clase el enunciado paradójico se mantiene con otras ejemplificaciones:

Santiago: -“¿puedo hacer eso?”
Docente: -“No”
Santiago: -“¿De colores?”
Docente: -“No, hoy no”
Santiago: -“¿Por qué?”
Docente: -“Porque ya armamos muchas veces y también estuviste jugando en la sala a armar una ciudad, ahora estamos jugando a otros juegos, al *bowling*, a las formas, a embocar pelotas ¿dónde está tú pelota? (OC31, 9470-9477).

El niño plantea poder jugar y el docente no le deja desplegar su modo lúdico de jugar. Sólo se puede jugar a aquello que el docente expone. El enunciado paradójico no permite el despliegue de la creatividad e inventiva.

Santiago: -“¿Puedo jugar con las colchonetas?”

Docente: -“No”

Santiago: -“Pero (inaudible)”

Docente: -“No”

Santiago: -“¿Por qué?”

Docente: -“Porque hoy no se puede, hoy estamos jugando con las pelotas, los cilindros esos. ¿Quién tiene pelota para embocar acá? (OC31, 9487-9493).

En este otro momento de la clase el niño insiste, pero el docente niega la posibilidad de montar sus propias situaciones lúdicas.

6.2.3. Enunciado ambiguo.

El docente menciona en su acto de habla la palabra juego, pero la utiliza como cebo motivador donde se participará de una instancia que no es reconocida como juego ya que justamente es una actividad o tarea motriz usando los términos juego y jugar como señuelo y engaño.

Docente: -“¡Hola! Empieza por acá el juego, vengan, vengan, por ahí. Por acá Agus... Vas para el otro lado Santi. Y acá el otro día estuvieron ustedes haciendo vueltas, acá pueden hacer vueltas, suben por ahí, yo los ayudo acá a dar una vuelta, dale, y hay que seguir por allá saltando aquello, por allá (OC25, 7341-7344).

Docente: -“No, vení acá, este no lo usa nadie. Para saltar pueden poner este, este también es para saltar. Vos dijiste que ibas a jugar a saltar, o jugás a saltar o no hay posibilidades de jugar a otro juego, tenés las ruedas, tenés todo el juego de equilibrio para hacer roles ahí” (OC25, 7413-7416).

Estos dos enunciados son expuestos en una misma clase, donde luego registramos que el docente hace un viraje de enunciados ambiguos a un enunciado transparente. De esta manera los niños pueden empezar a armar sus propios juegos.

Docente: -“¡Bien! Eh, hagamos una cosa, vamos a correr el juego este de saltar lo corremos al costado, así tenemos lugar para jugar a otras cosas también” (OC25, 7438-7439).

Hasta aquí nos dedicamos a exponer resultados en tanto la unidad de análisis referida al docente de Educación Física.

Al adentrarnos a trabajar, los resultados respecto a la unidad de análisis de anclaje (Na) denominada situación de juego / lúdica, en primer lugar nos orientaremos a mostrar los modos de jugar que en ellas se despliegan. Luego nos abocaremos a identificar los sentidos, tipos de relaciones y reglas que poseen las situaciones lúdicas que se originan en las clases de Educación Física infantil.

6.3. Modos de jugar

Entendemos que el modo de jugar es una categoría comunicativa que expresa una manera personal por parte de los jugadores de participar de una instancia de juego. Pero no una cualquiera sino aquella pasible de expresar, a partir de una mixtura de lenguaje verbal y/o corporal, las intencionalidades, sean éstas lúdicas o no lúdicas.

Hemos podido distinguir, a partir de ciertos indicios comunicacionales expresados por los jugadores la aparición de dos modos de jugar en diferentes situaciones de juego:

6.3.1. Modo no lúdico.

6.3.2. Modo lúdico.

6.3.1. Modo no lúdico.

En tanto este modo de jugar veremos a continuación ciertos indicadores de acciones que realizan los jugadores a los cuales entendemos como no lúdicos, ya que impiden el despliegue del jugar de otras personas, o bien, responden a valores hegemónicos centrados en la fuente de emoción de competir. Uno de los rasgos de esta manera particular de jugar es el de **“pegar con o sin intención a otros jugadores”**.

Martina: -“Mateo me pegó con el palo, porque me pegó así con el palo (imita), sin que se dé cuenta, me pegó” (OC2, 272-273).

Candela: -“Nacho me pegó” (OC8, 2367).

Agustín: Él me pegó

Mauro: Él no me deja jugar

Docente: ¿Y vos por qué le pegaste? (OC34, 10329-10331).

Docente: -“¿Por qué lo empujaste, Agustín? ¿Por qué lo empujaste a Javi?”

Agustín: -“Porque no me quería dejar pasar”

Docente: -“Pero tenés que esperar que jueguen los amigos, ya empujaste tres veces hoy. Esperá que Javi salte, que Agustina salte y después te toca a vos, no los apures, cada uno juega a su tiempo”

Agustín: -“Y ellos no me dejan ir por atrás”

Docente: -“Bueno, andá atrás o adelante pero no tenés por qué empujarlos, cada uno va jugando al tiempo que puede jugar” (OC16, 4964-4971).

En cualquiera de las dos circunstancias se detiene el hecho de estar jugando, ya que existe alguien perjudicado que no puede seguir haciéndolo. En esa misma línea encontramos el hecho de **“quitar un material a otros jugadores que estaban usándolo para su propia instancia de juego”**, aspecto que demuestra no tener

empatía con las intenciones de otros jugadores, ni siquiera la noción de que el otro está por derecho usando un elemento para jugar.

Se acerca Agustín, cuando intenta saltar Mateo busca quitar el palo que están saltando los niños/as (OC2, 418-419).

Se ha planteado que hay juego cuando se vincula con una sensación de voluntariedad que realiza alguna persona interesada en desplegar sus maneras de jugar. Por ello otro rasgo no lúdico radica cuando los niños **“impiden que otro jugador realice acciones para el montaje y/o sostenimiento del jugar”**.

Mauro que va corriendo atrás del profesor, estira su mano y lo toma de la campera.

El docente se da vuelta y le dice: -“Che, por qué me agarraste. No me agarres que nos podemos caer los dos” (OC2, 108-111).

Santiago y Mateo comienzan a construir con una colchoneta con forma de puente. La ubican en posición invertida y le van agregando otros elementos: un tubo de colchoneta, aros que llevan en sus manos (como si fueran volantes), etc.

Santiago quiere estar adelante. Mateo no lo deja.

Santiago:-“Bueno, sos malo, me voy” (OC5, 1316-1321).

En este caso uno de los niños obtaculiza poder realizar acciones de juego vinculadas a estar en un lugar de juego como lo es el de aparentar “manejar un auto”. Veamos otro ejemplo de este indicador:

Luly:-“Ella no me deja jugar ahí (señalando los columpios). No me la presta”

Docente: -“¿Quién no te deja?”

Luly: -“Agustina” (OC6, 1586-1588).

Como mencionamos anteriormente, en ciertas circunstancias los jugadores no permiten armar la situación de juego, pero en otros casos la instancia ya viene

sucediendo y la acción de algún niño ha sido la de **“dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores”**, interrumpiendo nuevamente el sostenimiento que ese juego venía teniendo

El profesor se acerca hacia Mauro quien está jugando con la patineta, se agacha y dice: -“Che loco, vení. Esquivando a todos ¿eh?”

Mauro: -“Sí, sí. Estoy chocando” (OC11, 3324-3326).

Se observa que Mauro sale corriendo apoyando sus manos en la patineta, mientras se desplaza lo tira a Lautaro, quien sólo atina a mirarlo. Mauro sigue trasladándose, se junta con Ignacio quien tiene otra patineta y cuando pasa Bautista jugando con su pelota intenta derribarlo sin lograrlo (OC11, 3338-3341).

Docente: -“¿Qué estamos haciendo Mauro? Le estás desarmando el juego a los demás? (Mueve su cabeza diciendo no). Si no estás desarmando, les estás tirando todas las cosas (OC12, 3701-3703).

Candela: -“Desarmó nuestro juego” (OC6, 1789).

Hemos evidenciado situaciones donde se interrumpe el estar jugando porque no se termina de comprender o unificar la orientación que los niños le otorgan a la instancia de juego, por consiguiente, no poder montar y sostener la situación de juego se debe al hecho de **“desconocer o no tener el mismo sentido o direccionalidad en el jugar”**.

Candela: -“El me pegó acá en el labio” (Señalando a Nacho)

Docente: -“¿Quién?”

Agustina: -“Nacho”

Docente: -“Nacho, otra vez le estás pegando a Candela”

Docente: -“Vení Maxi”

Docente: -“Martina, traeme una capa”

Docente: -“¿Qué pasa con Candela?”

Nacho: -“Es que no es una nave”

Docente: -“¿Y qué es?”

Nacho: -“Para tirarse así”

Docente: -“Bueno decile, explicale a Candela” (OC8, 2441-2451).

Aquí vemos que aparece un episodio de conflicto, donde se interrumpe el jugar porque los niños están intentando llevar adelante juegos distintos o, bien, no logran interpretar el sentido que el otro le viene dando a la situación. Veamos otro caso donde utilizando idénticos elementos y en un mismo espacio los niños están gestando guiones de juego diferentes:

Santiago: -“Juan, Candela me sacó las cosas”.

Docente: -“Yo vi que Candela estaba jugando con esos desde hace rato” (bloques de goma espuma)

Santiago: -“Pero yo estaba haciendo un avión”

Docente: -“Y hagan un avión juntos”

Santiago: -“Sí, pero no me presta esto” (Mientras señala uno de los bloques de goma espuma)

Docente: -“Pero ella también quiere armarlo de otra manera, vos tenés que fijarte la manera en que lo quiere armar Candela”.

Candela interrumpe diciendo: -“Pero yo quiero armar un espectáculo”

Docente: -“Ah, entonces tenemos otro problema porque tenemos que hacer dos cosas distintas” (OC12, 3610-3621).

Otro indicador de jugar con intencionalidad no lúdicas se evidencia en “excluir o discriminar”, lo cual implica la consideración instalada de ciertos valores que poseen los niños respecto de jugar con otros. Hemos podido registrar diálogos entre los niños donde no permiten compartir a otros jugadores la instancia que está desarrollándose.

Bautista: -“Yo juego con Mate” (a pasarse la pelota estando sentados)

Facundo: -“Voy a jugar con Valen”

Docente: -“¿Y con Joaco quien juega?”

Mateo: -“Que se vaya” (OC4, 1139-1142).

Mateo: -“Valentina no quiere que juegue” (OC7, 2010).

El profesor se retira hacia donde se encuentran jugando Ramiro, Mateo, Bautista, Mauro y Máximo. Y pregunta: -“¿Le explicaron bien el juego a Mauro?”

Bautista: -“Nada más estamos nosotros” (Excluyendo a Mauro)

Docente: -“¿Pero, por qué no puede jugar Mauro? ¿Por qué no puede sentarse en el juego?”

Mateo: -“No, no se puede” (OC12, 3835-3840).

En otros casos, ha aparecido una actitud de “**burlar a otro jugador**”.

Mateo: -“Yo voy a ir más rápido que vos, voy a ganar... Adiós...”
(Cantando en cargada) (OC5, 1333-1334).

Otro indicio de estar jugando de manera no lúdica es que se haga referencia a la fuente de emoción ligada con la competencia, es decir, con buscar una distinguida productividad, es decir jugar por algo, donde lo primordial es “**competir, querer ganar como fuente de emoción**”, el jugar no sucede con sesgo autotélico

Bautista: -“Gané” (OC4, 970).

Mateo: -“Yo gané” (OC4, 987).

Javier dice: -“Yo gané” (OC13, 3967).

Bautista: -“No, yo gané” (OC13, 3968).

Bautista: -“Yo gané la carrera porque llegué hasta acá, guardé el aro”
(OC13, 3970).

Niña: -“Te ganamos” (OC4, 1004).

6.3.2. Modo lúdico.

El modo lúdico de jugar se relaciona con un conjunto de sensaciones (abstracción del espacio – tiempo, realidad aparente/ficticia, voluntariedad, libertad, gratuidad y autotelismos) que se evidencia a partir de indicadores con valores contrahegemónicos que expresan los jugadores. Hemos evidenciado ciertos indicios que se relacionan con esas sensaciones y demuestra que alguien está jugando con

intencionalidades sustancialmente lúdicas. Uno de ellos lo categorizamos como “**invitar de manera transparente**”, es decir, desarrollar solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego, las cuales pueden ser de carácter verbal y/o corporal. Las expresiones verbales más comúnmente encontradas son expuestas por los niños o profesor como jugadores:

Docente: -“¿Querés jugar al globo?”
Docente: -“Rami, ¿Jugas?” (OC6, 1750-1751).

Bautista: -“¿Jugamos una carrera Juan?” (OC6, 1572).

Docente: -“¿Qué pasa Agus?”
Agustín: -“Estoy cansado”
Docente: -“¿Estás cansado?”
Agustín: -“Sí”
Docente: -“¿Y querés jugar ayudándome a mí?”
Agustín: -“Sí” (OC2, 167-172).

La invitación también se ha visto reflejada en solicitudes de construir una instancia de juego, donde el niño reconoce que necesita de la colaboración del docente:

Bautista (dirigiéndose al docente): -“Juan ¿vamos a armar la hamaca con la rueda?”
Docente: -“Dale, vamos” (OC11, 3733-3735).

Otras invitaciones se realizan directamente a partir de una acción corporal:

Docente: -“¿Jugamos?”
Mauro no responde pero comienza a pasarle la pelota al docente.
En ese mismo momento se acerca Mauro y nuevamente comienza a pasarse la pelota de diferentes formas con el docente (OC13, 3976-3977).

Agustín se introduce dentro de un barril y comienza a dar vueltas de manera horizontal en el mismo, al mismo tiempo Martina deja la pelota y empieza a pasar por encima del barril, deslizándose sobre el mismo,

mientras Agustín sigue dentro del mismo. Ambos pueden jugar en paralela. Luego Agustín la comienza a imitar (OC19, 5347-5351).

Ñaki coge una patineta y se sube con sus dos pies arriba, se queda haciendo equilibrio. Luego de unos instantes se acerca Bautista quien se sienta en la patineta que momentáneamente había dejado Ñaki, este lo ve e intenta trasladarlo por el patio, pero no puede. Bautista baja e Ñaki se sienta, logrando llevarlo por el espacio de juego (SL34, 11408-11412).

En otros casos los convites son con una mixtura entre lenguaje verbal y corporal:

El docente se acerca donde se encuentran Bautista y Ramiro quienes están jugando el hombre araña, y les dice: -“¿Qué pasa con los hombres araña?” (En tono lúdico).

Dicho esto comienzan a jugar los tres juntos (simulando tirar telas de araña). Al mismo tiempo el docente continúa jugando con Mauro a la pelota (OC13, 4041-4045).

Conocer qué hacen los personajes simbólicos ya predispone una invitación, que debe ser descifrada como, pudiendo ser aceptada o no.

También se visualizan invitaciones a jugar por disponer de ciertos elementos, se desea jugar con esos materiales y mostrarlos ya pueda dar inicio a una situación lúdica, siempre que el mensaje sea comprendido como una apertura para jugar.

Mauro se acerca con dos paletas y una pelota.
Docente: -“Vení que jugamos” (OC18, 5285-5286).

Martina toma un bastón de goma espuma y se lo coloca en la parte de atrás del pantalón, justo en ese momento Bautista la ve e intenta quitarle la “colita” (SL21, 11255-11256).

Otro rasgo lúdico, ligado con la voluntariedad y la libertad, es poder **“aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego”**.

Docente: -“Y ¿cómo se juega al hombre verde?”
Agustín:-“Nosotros somos los hombres verde...vos sos el hombre verde”
Niños:-“Si sos el hombre verde”

Docente: -“¿Yo soy el hombre verde?”
Niños:-“ Sii!!”
Docente: -“¿Y qué tengo que hacer?”
Niño: -“Asustarnos”
Docente: -“Asustarlos?!!”
Niño: -“Si tirar bombas y asustarnos”
Niño: -“Si corrernos por acá” (OC2, 124-133).

Aquí vemos como los niños van incorporando ideas que le otorgan sustento y orientación al juego basado en sus intereses, en un clima de libertad para poder jugar.

El jugar con sentido lúdico necesita de saber “**pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego**”. La expresión del permiso, puede entenderse como el hecho de darse el lugar y tiempo para jugar(se) y que necesita de la empatía y reconocimiento de los demás jugadores para registrar que el otro desea compartir una instancia con intenciones de sumarse a lo que viene siendo.

Santiago: -“Permiso, ¿puedo jugar acá?” (Acercándose a la pila de colchonetas) (OC17, 5133).

Lautaro: ¡Permiso que me voy a tirar de cabeza! (OC21, 6071).

Luly: -“Permiso”
Docente: -“Pedile, otra vez”
Luly: -“Por favor me dejas subirme a la sábana” (OC28, 8693-8695).

El indicador contrahegemónico más nítido es “**jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad**”, donde aquello que interesa es sólo estar jugando sin la búsqueda de triunfos o status.

Docente: -“¿A qué van a jugar?”.
Martina: “A la carrera”
Docente: -“Ah, ¿y en esa carrera cómo se juega?”
Martina: -“No se va a ganar” (OC34, 10357-10360).

Ramiro: -“Es un juego de risas”

Docente: -“Ah, un juego de risas, mirá...” (OC27, 8303-8304).

Un hecho característico de jugar lúdicamente se refiere a tener empatía, es decir, ponerse en el lugar de otros y en este caso en la necesidad de **“ser cómplice para el jugar de otro jugador”**, donde alguien desinteresadamente realice alguna acción que permite a otro experimentar algo que si no hubiese una acción colectiva de otro sería imposible. Eso implica saberse jugador, y comprender que otro también lo es y como tal necesita de alguna jugada.

Docente: -“¡Javi! ¿Vamos? Te llevo dale, subite, subite, dale, vamos. Acostate, ¿listo? ¡Agarrate, Javi, agarrate! No, no, no, pará, cuando yo te llevé a vos te llevé solo, ahora lo quiero llevar a Javi solo un ratito.

Mauro: ¿Y a mí?

Docente: Y después te llevo a vos otra vez. No, escuchame, ahora lo voy a llevar a Javi, después te llevo otra vez a vos, ¿sí Mauro? Te llevé un montón de veces a vos... Ahí voy, esperá que lo llevo a Javi la última. ¿Vamos a la sogá? Una vez allá...

Mauro se queda esperando, pasa Bautista lo ve, toma el aro y lo traslada hacia otro sector (OC27, 8237-8246).

Docente: -“¿La llevas? ¿La empujas? despacio eh, despacio, no tan rápido Valen, está bien pero no tan rápido”.

(Joaquina se encuentra sentada en una patineta y Valentina empieza a empujar la misma para hacerla trasladar por el espacio de juego. Luego Valentina toma un aro del cual se sujeta Joaquina y siguen jugando) (OC27, 8174-8179).

De esta manera un niño interpreta que jugar implica ponerse en el lugar de la necesidad de otro jugador para poder disfrutar de la instancia de juego que sin dicha acción no podría experimentarse. Justamente el **“experimentar, darse permiso de probar”** es otro indicador de estar jugando lúdicamente, dado que existe voluntad y libertad.

En algunas situaciones es el docente quien puede orientar a los niños a permitirse realizar una experiencia de jugar, adecuando y asegurando las condiciones para el niño se sienta seguro.

Docente: -“El otro día los nenes de la sala azul lo hacían ¿sabes cómo iban?”

Bautista: -“¿Cómo?”

Docente: -“La agarraban de acá (toma la patineta de uno de los extremos con sus dos manos apoyadas sobre la tabla) corrían bien rápido y se subían después. Probalo”

Bautista: -“No”

Docente: -“Si a vos te va a salir re bien”.

Bautista realiza lo propuesto por el docente (OC4, 1084-1091).

Docente: -“Agus, el otro día cuando te tirabas te agarrabas de más arriba y por eso volabas más tiempo. Agarrate de un poquito de más arriba de la sogá”.

Agustín: -“Ahh, ¿Por qué antes lo hacía re bien y ahora lo hago re mal?”

Docente: -“No, re mal, pero podés volar más, hacé una vez como hiciste el otro, el martes agarrabas la sogá de más arriba y volabas más”.

Agustín: -“Antes cuando me agarraba de más arriba”.

Docente: -“Dale, probalo” (OC18, 5258-5264).

Docente: -“Santi ¿querés probar una vez acá arriba?”

Santiago: -“Pero, no me puedo subir acá”.

Docente: -“Yo te ayudo. Apoya los dos pies, agarrate con las dos manos”.

Santiago (luego de unos segundos): -“Quiero bajar” (OC18, 5313-5316).

En otras ocasiones se busca probar qué se puede hacer con ciertos materiales, identificando las posibilidades de juego que tienen.

Docente: -“Bueno. Probalo, no sé a qué se puede jugar con eso, puede ir rodando.

Mauro e Iñaki toman una rueda cada uno, Iñaki sale corriendo y aparenta manejar, en cambio Mauro busca hacerla rodar por el piso (OC21, 6010-6012).

Otro atributo de la ludicida se relaciona con el hecho de “aparentar”, de poder entrar en un terreno ficticio, de un como sí simbolizando, donde la actuación lleva a

estar en abstracción del espacio-tiempo, es decir, de estar en una realidad aparente, es decir, estar de verdad mintiendo a ser de otra manera que en la vida real, sabiéndose a salvo de cualquier tipo de consecuencia, donde entre otras cosas puede jugarse a ser alguien diferente, sin dejar de ser el mismo.

Vemos reflejado que la posibilidad de simbolizar es en los niños uno de los indicadores de estar jugando con intencionalidad de divertirse, de estar en realidad jugando en serio, tan serio que no importa ganar ni competir.

Mateo: -“Soy el hombre araña” (OC2, 137)

Luly: -“Yo soy la princesa, vos me tenés que rescatar, vos sos el príncipe” (OC2, 240).

Joaquina: -“Juan, ¿jugamos a que soy un fantasma?” (OC6, 1626).

Agustín: -“Yo soy el lobo” (OC11, 3430).

Ramiro: -“Yo soy fuego” (OC19, 5577)

Agustín: -“Pero yo me descongelo porque soy de fuego” (OC19, 5587).

Docente: -“¿A qué vas a jugar Agus?”

Agustín: -“Al superhéroe” (OC8, 2470-2471).

Por último pudimos registrar el hecho de que los niños logran “**expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando**”, viviendo un derecho propio de la niñez, donde se es conciente a partir de ciertas expresiones verbales.

Ramiro: -“Si, pero justo cuando elijo las cosas que estoy jugando es divertido, pero justo Santi me pide... y ese juego es aburrido” (OC2, 365-366).

Bautista: -“Estoy jugando con ellos” (Señala hacia el sector donde se encontraba la pila de colchonetas) (OC14, 4417-4418).

Ramiro: -“Estoy jugando a Ben 10” (OC18, 5283).

Mauro: -“Estoy jugando con las patinetas” (OC27, 8111).

Valentina: -“Mirá, estoy jugando así” (OC29, 8761).

Javier: -“¿Se puede seguir jugando?” (OC29, 9004).

Niño: -“¡Quiero seguir jugando!” (Tímidamente)

Docente: -“Se nos terminó el juego. Se nos terminó el tiempo de jugar” (OC31, 9594-9595).

6.4. La construcción de situaciones lúdicas

En las próximas líneas nos dedicaremos a identificar las características que poseen las situaciones lúdicas en el marco de las clases de Educación Física infantil.

Existen ciertas definiciones conceptuales desde donde nos posicionamos para realizar la selección de los datos que se irán revelando.

Para determinar las instancias de juego partimos desde los siguientes aportes teóricos, “por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donquiera y cuando quiera que se dé la oportunidad” (CDN, 2013, p. 6). Por su parte IPA (2013, p. 97) lo define como “actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños y niñas que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas”, a lo cual Fronczek (2009, p. 25) agrega que “(...) el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando”.

Cabe realizar la aclaración que en nuestro estudio tomaremos también aquellas instancias de juego donde el docente participa como un jugador más o, bien,

propone una idea de juego, porque como hemos visualizado, éstas últimas no se plantean como imposiciones sino como enunciados transparentes, donde en más de una oportunidad los niños no optan de protagonizar, buscando alternativas de juego propias.

Hemos agrupado las instancias de juego bajo dos categorías:

6.4.1. Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre docente y niños.

6.4.2. Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre los niños.

Como rasgos generales hemos podido constatar que las situaciones lúdicas poseen siempre un guión de juego, el cual entendemos que es una categoría comunicativa donde los jugadores expresan ideas, reglas y se generan relaciones entre ellos. Estas dimensiones le van otorgando sentido al juego en una vinculación dialéctica con los modos de jugar. De esta manera el guión se relaciona con los procesos de montaje y sostenimiento de una instancia de juego que llevan a cabo los jugadores.

A continuación iremos exponiendo situaciones lúdicas que permiten identificar los sentidos de direccionalidad, los tipos de relaciones que establecen los jugadores y las reglas que traman al guión de juego.

De modo sintético y con el objetivo de que anticipen al lector, se han identificado los siguientes resultados en tanto la unidad de análisis “Situación de Juego / Lúdica”, que luego serán clarificados a partir de la exposición de ciertas situaciones lúdicas seleccionadas que fundamenten lo anunciado:

Respecto a la categoría de **Sentido del juego** (direccionalidad que toma el juego) se han visualizado las siguientes orientaciones que las situaciones lúdicas toman en el marco de las clases de educación física infantil:

- Actuación: Aparentar – Simular.
- Huir – Perseguir – Atrapar.
- Ocultar – Buscar – Descubrir.
- Crear – Construir.
- Sensación de poder hacerlo: Emulación – Prueba – Desafío (énfasis en el tenor de las acciones). Donde los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices. El jugar es probar esas acciones o, bien jugar instancias de juego donde lo principal es experimentar acciones motrices.

Estos aspectos se vinculan con las fuentes de emoción, es decir, con aquello por lo cual los jugadores entienden o sienten que están jugando. Esto quiere decir que el sentido del juego no es objetivo, sino que se liga con las sensaciones subjetivas que tienen los jugadores. Las fuentes de emoción registradas han sido las siguientes:

- Encontrarse con otros a jugar con sesgo autotélico.
- Vértigo.
- Competencia.

Cabe aclarar que estos indicadores pueden interrelacionarse en una misma instancia de juego.

Respecto a los **tipos de relaciones** que se generan entre los jugadores constatamos las siguientes:

- Relación simétrica.
- Relación asimétrica.

En alusión a las **reglas** que aparecen en las situaciones de juego / lúdicas se evidenciaron los siguientes tipos:

- Implícitas
- Explícitas:
 - . De primer orden.
 - . De segundo orden.
- Reglas del jugar.

En las próximas líneas expondremos algunos ejemplos de situaciones lúdicas de modo puedan verse reflejados los datos informados anteriormente. Hemos seleccionado aquellas situaciones lúdicas donde puedan observarse las interrelaciones que poseen las categorías, dimensiones e indicadores, que hemos presentado de manera aislada en líneas precedentes.

Las situaciones lúdicas se construyen entorno a un guión de juego, el cual se configura porque los jugadores demuestran ideas, reglas y relaciones entre sí,

siendo partes constituyentes e indisolubles de toda instancia de juego voluntariamente iniciada, controlada y estructura por quienes la protagonizan.

6.4.1. Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre docente y niños.

Bautista: -“¿Hacemos una carrera?” (Tiene en sus manos un aro)

Bautista: -“Hagamos una carrera”

Docente:-“¿Pero cómo es la carrera?”

Bautista: -“De correr” (SL1, 10456-10459).

Aquí se denota que el sentido del juego se orienta que aquello que interesa es experimentar la acción motriz en sí misma, pero encontrándose con otros. La primera regla explicitada es una de primer orden, ligado al correr. Aquello que hay que hacer es por regla correr.

Docente: -“Listo, y ¿para dónde empieza? La primera de prueba para ver cómo es el circuito”.

Bautista: -“Así, ahí”.

Docente: -“Vamos despacio la primera”.

Bautista: -“Sí” (SL1, 10460-10464).

Con otra regla de primer orden se orienta a que no puede correrse de cualquier manera sino que un jugador sugiere correr a cierta intensidad (“vamos despacio la primera”).

Bautista: -“Gané”

Docente: -“¿Cómo que ganaste? Pero, yo quiero jugar no ganar ni perder. ¿Podemos hacer una carrera sin ganar ni perder?”

Bautista: -“Emmm, no”.

Docente: -“¿Por qué no?”

Valentina: -“Yo quiero hacer una carrera”

Bautista: -“Yo quiero ganar muchas” (SL1, 10465-10471).

Cuando se detienen, el sentido del juego ha cambiado, la fuente de emoción se ha vinculado con el competir, por lo menos a expensas de uno de los jugadores y, ya, no solo en el tenor de experimentar la acción motriz de correr.

Docente: -“Está bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie”.
Hay varios niños que están cerca de la escena (SL1, 10472-10475).

El docente como un jugador experto, expresa que el sentido de jugar puede ser otro, le agrega sesgo autotélico, es decir, que el fin de jugar es en sí mismo la experiencia de estar jugando, donde la fuente de emoción es el encuentro con otros.

Docente: -“¿Quieren jugar una carrera donde no se gana ni se pierde?”
Niños/as: -“Siii”
Docente: -“¿Empieza acá, damos la vuelta y termina acá? ¿listo? Ya!! (todos salen corriendo y dan una vuelta completa al SUM) Muy bien hicimos una super carrera” (SL1, 10477-10481).

Aquí vemos que el sentido del juego propuesto por el docente como jugador experto conlleva un tipo de relación asimétrica, porque la direccionalidad de jugar que estipula se expone por sobre las de los demás jugadores. Asimismo, vemos que aunque se le quiera asignar un único sentido al juego, otros jugadores involucran sus propios sentidos.

Mateo: -“Yo gané”
Docente: -“No, porque no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿a qué estábamos jugando?”
Bautista: -“A, a, a a ganar sin perder”
Docente: -“¿Cómo?”
Bautista: -“A perder sin ganar”
Docente: -“A correr sin ganar ni perder”.
Bautista: -“Sí”
El docente se dirige hacia otros niños/as que se han acercado: ¿vos querés jugar a una carrera en la que no se gana ni se pierde?”
Ramiro: -“Muchas carreras” (SL1, 10482-10492).

En esta última frase, el niño agrega una nueva característica del sesgo autotélico, donde solo importa la experiencia que se está viviendo, donde vuelve a primar el hecho de estar jugando con otros. Aunque en la misma instancia se convive con otro niño que desea jugar de manera competitiva.

Docente: -“¡Vamos a jugar una carrera que no se gana ni se pierde! ¡Vamos!”
Todos salen corriendo, cada uno con su aro (utilizándolo como un volante)
Algunos niños llegan antes que el docente diciendo: -“Te ganamos Juan”.
Bautista: -“Algunos dijeron gané”.
Docente: -“No, si en esta carrera nadie gana ni nadie pierde. Es una carrera para correr”.
Niña: -“Te ganamos”
Docente: -“No. No importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quien pierda, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!” (SL1, 10493-10502).

Nuevamente podemos ver reflejado que al jugar la direccionalidad del juego depende de las demandas, intereses o saberes que cada jugador tiene. Aún compartiendo una instancia de juego, cada jugador puede otorgarle una orientación y fuente de emoción diferente. Y cómo jugando con diferentes personas puede aprender a jugar con otras intenciones que se desconocían, por ejemplo, pasar de jugar de un modo no lúdico a descubrir sensaciones lúdicas de estar jugando.

Nuevamente salen corriendo todos juntos.
Al llegar nuevamente al final de la misma, Bautista dice: -“Dijo ganamos” (por un compañero).
Docente: -“No, porque en estas carreras no importa ganar, importa que juguemos. Yo me estoy divirtiendo porque voy corriendo y voy a toda velocidad”.
Ramiro: -“Hagamos otra”
Docente: -“Yo juego una más, porque no puedo más y después vamos a buscar los palitos que me pidió Agustina”.
Nuevamente salen corriendo varios niños y niñas junto al docente.
Docente: -“¿Terminamos? ¿Llegamos hasta el final? Choquen los cinco que llegamos hasta el final” (SL1, 10503-10514).

Esta instancia de juego continúa en otra clase

Docente: -“Ahí estamos. Listo. ¿Están preparados para correr?”
Docente: -“Bauti, ¿hacemos la carrera que hicimos el otro día?”
Comienzan a correr. Ramiro no corre.
Luli: -“¿Vos no corrés?”
Ramiro: -“No, yo no puedo correr”
Luly: -“¿Por qué?”
Ramiro: -“Porque me duele acá en la pierna”.
Luli va corriendo con el resto del grupo. Ramiro camina casi en el lugar, mirando a los demás. Corren unos minutos de un lado al otro del gimnasio siguiendo al profesor. El profesor se cae (se tira simulando) al piso.
Docente: -“Uy frenamos!!!”
Todos se ríen y quedan a su alrededor (SL1, 10515-10526).

Aquí un jugador, en este caso el docente compartiendo el juego como un jugador más, agrega una acción aparente que otorga diversión.

Docente: -“¿Hacemos otra?”
Niños: -“Si!!”
Docente: -“¿Pero importa quién gana?”
Niño: -“No”
Docente: -“Ah eso, ¿Podemos jugar a correr ir y volver sin que importe quien gana?”
Niño: -“Si”
Docentes: -“Preparados, listos, vamos!!”
Se levantan y corren todos hasta el otro extremo del gimnasio.
Docente: -“Vamos Lauti”.
Docente: -“Ah el pie te duele, bueno ahora lo curamos” (Mauro que va corriendo atrás del profesor, estira su mano y lo toma de la campera).
El docente se da vuelta y le dice: -“Che, por qué me agarraste. No me agarres que nos podemos caer los dos”.
Mauro lo mira mientras el docente le habla, luego continúan corriendo.
Docente: -“Para allá, hay que terminar, hay que terminar la carrera”.
Corren todos, llegan al lugar en que habían comenzado a correr (SL1, 10527-10543).

En este caso aparece una nueva regla explícita que es de segundo orden, se relaciona con el hecho que mencionadas reglas regulan la violación de las reglas de primer orden. La regla de primer orden era correr la carrera, pero en este caso un jugador se ve impedido por la acción corporal de otro, eso conlleva no poder jugar. Cabe aclarar que la regla de segundo orden es establecida por el docente como

jugador y no por los niños que tienden a exponer reglas implícitas o de primer orden, este aspecto será ampliado en otros pasajes del presente apartado.

La instancia de juego prosigue en otro encuentro:

Bautista: -“¿Jugamos una carrera Juan?”

Docente: -“Sí, ahora preparamos, pero vení, ¿Cómo vamos a jugar la carrera?”

Bautista: -“Así” (gesticulando con su brazo que se dará una vuelta por el SUM)

Ramiro: -“Alrededor”

Docente: -“Alrededor, pero el otro día ¿cómo la jugamos?”

Otro niño interrumpe la conversación el docente le dice: -“Espera un cachito que estoy hablando con Bauti una cosa. Quedate acá con nosotros”

Docente: -“Bauti, y el otro día cuando terminaba la carrera ¿había alguien que ganaba y alguien que perdía?”

Bautista: -“No”

Docente: -“¿Jugábamos a correr? Bueno vamos” (Bautista y Ramiro salen corriendo a buscar los aros)

Docente: -“Bauti, Bautista, traeme un aro a mí también”.

Valentina: -“Juan, voy a jugar a la carrera con Bau”.

Docente: -“Bueno, dale”.

Pasan unos segundos.

Docente: -“Una cosa Valen, vení, una cosa importante, a la carrera esa que van a jugar no gana ni pierde nadie. ¿Está bien?”

La niña se retira sin decir nada.

Agustina: -“Yo también quiero jugar”.

Docente: -“Esta bien pídanle permiso ahí a Bauti”.

Luego de dicha situación el docente se encuentra con Bautista quien le entrega un aro al docente y se prestan a jugar (SL1, 10546-10568).

Nuevamente vemos reflejada una situación asimétrica, donde uno de los jugadores impone un sentido del jugar, en este caso orientándolo hacia una intencionalidad lúdica.

Docente: -“¿Dónde empieza Bauti?”

Bautista: -“No sé” (SL1, 10569-10570).

Podemos ver que las relaciones simétricas y asimétricas son intermitentes, en este caso el niño tiene la condición de par en donde puede proponer reglas para el juego.

Docente: -“Pará, una cosa importante es que no podemos pasar por donde están las colchonetas para no molestar a los demás”

Bautista: -“¿Corremos? Empezamos desde ahí, hacemos así y así”.

Docente: -“Ah, dale, dale. Hagamos una de prueba. Una despacio de prueba.

Despacio. ¿Listo? Vamos, ya. Un poquito más rápido podemos ir. ¿Por ahí?. ¿Y termina acá adentro? (hay un aro en el piso cerca del lugar donde se inicio el juego). Acá adentro termina”.

Facundo: -“Juan ¿Dónde hay otro aro?”

Docente: -“Hay un aro. Empieza acá miren. Dale arrancó. No vale pisar las colchonetas. Rami, Rami, terminaba acá” (SL1, 10571-10580).

Un aspecto a resaltar es que más allá de que el docente se involucre a jugar como uno más con los niños, no pierde sus características de adulto mostrando la necesidad de darle cierta lógica interna al juego. Ya que, en este caso, busca darle un lugar de inicio y finalización a la carrera, podríamos decir que esa acción es uno de los elementos que hace que la situación lúdica no se sostenga, dado que no continúa con rasgos lúdicos, es decir, con sensaciones ligadas al abstraerse del espacio y del tiempo, estando con libertad aparentando ser de otra manera que en la vida real. Percibida esta intención adulta uno de los niños dice:

Bautista: -“¿Jugamos a otra cosa?”

Docente: -“¿No quieren jugar más a la carrera? Una más, una más”

Bautista: -“No, no”

Docente: -“Una más!! Damos una vuelta y termina acá la carrera (SL1, 10581-10584).

Tal vez hubiese sido pertinente que algún jugador agregue otro tipo de orientación para sostener lo lúdico. O bien, el docente como jugador experto no tendría que haberse quedado en el sentido objetivo del juego, sino realizar otras

acciones que mantengan la ludicidad, por ejemplo agregar reglas implícitas devenidas de personajes o simbolizaciones, es decir, salirse de la realidad que el juego ha tomado, para abstraerse y sentirse nuevamente en la libertad de estar jugando.

Expondremos otra situación lúdica de manera que puedan reflejarse y ampliarse otros aspectos ligados con la construcción de las instancias de juego voluntariamente iniciadas.

Agustín: -“Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?”

Docente: -“Vengan que acá Agustín tiene una idea” (SL2, 10585-10586).

La situación lúdica comienza con la expresión de una regla implícita, donde la mención de un personaje empieza a orientar la direccionalidad de cómo se jugará.

Se acercan todos menos Javi y Ramiro.

Docente: -“¿Cómo es el juego que querés jugar?” (SL2, 10587-10588).

En este caso el docente se ubica en una relación simétrica, haciendo valer la autoría de la idea de juego que propone uno de los niños.

Agustín:-“El hombre verde”

Niños comentan entre ellos.

Niño:-“Al hombre verde!!”

Niño: -“¿Vos sos el hombre verde?!!!”

(Por los gestos y tonos de voz parecen entusiasmados y ansiosos por el juego) (SL2, 10589-10593).

En primer término se mencionó la aparición de una regla implícita, vemos que casi la misma expresión da sentido a jugar, donde quien debe ejercer la acción de personaje es uno de los jugadores. En este caso es el docente a quien los niños visualizan como un jugador y lo eligen con un rol determinado para el juego.

Docente: -“Y ¿cómo se juega al hombre verde?”
Agustín:-“Nosotros somos los hombres verde...vos sos el hombre verde”
Niños:-“Si sos el hombre verde”
Docente: -“¿Yo soy el hombre verde?”
Niños:-“ Sii!!”
Docente: -“¿Y qué tengo que hacer?”
Niños: -“Asustarnos”
Docente: -“Asustarlos?!!”
Niño: -“Si tirar bombas y asustarnos”
Niño: -“Si correnos por acá”
Docente: -“Bomba y asustarlos? ¿Todo eso tengo que hacer? (Con tono eufórico) Uy, ahí voy entonces!!”
Todos comienzan a correr y el docente los persigue. Juegan unos minutos (SL2, 10594-10606).

La pregunta “¿Cómo se juega al Hombre verde?”, determina nuevamente una situación simétrica entre todos los jugadores, donde se habilita a discutir acerca de cómo se jugará.

Luego de ello diferentes niños van exponiendo reglas de primer orden “Asustarnos”, “Tirar bombas y asustarnos”, “Correnos por acá”, todas ellas en conjunto con la regla implícita de jugar al “Hombre verde” le asignan el primer sentido al guión del juego, donde la fuente de emoción se orienta hacia el aparentar (huir – perseguir), encontrarse con otros jugando con sesgo autotélico, es decir, con gratuidad, ya que no se está compitiendo por la adquisición de ningún valor.

Mateo:-“Soy el hombre araña” (le dice al docente cuando se acerca)
Docente: -“¿Vos sos el hombre araña? Yo soy el hombre verde” (SL2, 10607-10608).

Aquí aparece una nueva regla implícita propuesta por uno de los niños, quien le agrega al juego un nuevo personaje, que conlleva en sí mismo nuevas maneras de actuación en el marco del juego que los jugadores involucrados deberán de ir descifrando. Es así como puede establecer que durante las instancias de juego, aún con reglas anteriormente fijadas, si existe intencionalidad lúdica puede jugarse con

reglas del jugar, siendo entendidas como aquellas que la van marcando nueva ludicidad y que pueden generarse mientras se juega. Estas son acciones de los jugadores para no perder el divertimento. Aspecto que vuelve a demostrar que no existe un único sentido objetivo de juego marcado por la reglas, sino que los sentidos son subjetivos de quienes están jugando y que pueden interrelacionarse.

Mateo se cuelga de la ropa del docente.

Docente: -“Pero, ¿vale agarrarme? Porque sino no puedo jugar si vos me agarrás”

Mateo continúa agarrándolo y comienza a pegarle al docente.

Docente:-“Pará, pará. Una cosa ¿vale pegarme? Porque a mí me duele si me pegás”.

Mateo suelta al profesor.

Continúan jugando.

A los pocos minutos Mateo empuja, haciendo fuerza al profesor (quien se encuentra detenido, agachado hablando con un niño) (SL2, 10609-10618).

El docente, como jugador, expone siempre su modo particular de jugar, eso quiere decir que agregará condimentos propios de su adultez. En este caso, lo son las reglas de segundo orden, donde argumenta que ciertas acciones no pueden hacerse ya que contemplan consecuencias en el jugar. Aunque no se vinculen con posibles sanciones de quedar excluido en el juego si se sigue “agarrando de los pantalones”, se perfila que el adulto es portador de la conciencia de este tipo de reglas y no así los niños.

Javi no juega, se sube a las colchonetas.

El docente se acerca, le extiende la mano, Javi se la da y se baja.

Docente: -“Vamos abajo. Vení a jugar al hombre verde con nosotros”

Mateo continua empujándolo de atrás (mientras el docente se acerca a Javi)

Docente:-“Vengan, vengan”

Se van acercando todos.

Docente: -“Es que no puedo jugar yo”

Niño: -“¿No querés jugar al Hombre verde?”

Docente: -“Si, yo quiero jugar al hombre verde, pero no puedo porque por ejemplo Mateo o Mauro me agarran de los pantalones y de las piernas yo no puedo jugar”

Bautista: -“Hay que tirar solo telas” (SL2, 10619-10630).

La aparición del “Hombre araña” expone nuevas reglas, hay que tirar solo telas de araña, volvemos a insistir en dos aspectos, los niños exponen reglas de primer orden o implícitas, es decir, sobre ideas que monten o sostengan una instancia de juego y que las reglas se van determinando mientras se juega, es decir, las reglas permiten seguir jugando siempre que exista la libertad y voluntad de poder modificarlas y/o ampliarlas.

Docente: -“¿hay que tirar telas nada más? ¿Los hombres araña tiran telas nada más?”

Agustina:-“Sí, hay que tirar telas”

Docente: -“Sí, hay nenas arañas, no solo hombres arañas. ¿Listos? ¿Vamos? Preparados, ya!!!”

Docente:- (A Mateo)”No me agarres porque sino no puedo jugar”.

Mateo lo suelta y sigue corriendo (SL2, 10631-10637).

Otra vez queda clarificado que las reglas de segundo orden son aportadas por el adulto como jugador.

Docente: -“¿Qué pasa Agus?”

Agustín: -“Estoy cansado”

Docente: -“¿Estás cansado?”

Agustín: -“Sí”

Docente: -“¿Y querés jugar ayudándome a mí?”

S:-“Sí”

Docente: -“Cuando veas a alguien le hacés shh (imita el tirar telas)”

Docente: -“Sí”

Juega de la mano del docente. Se acercan a Luli, Agustín hace que tira telas desde su muñeca.

Docente: -“Después, ahora estamos jugando al hombre verde. Vení que te ato los cordones”

Agustín: -“¿Jugamos a los fantasmas?”

Docente:-“Sí, pero tendríamos que ir a buscar las sábanas y hoy no las traje. Ahora estamos jugando al hombre verde que se te ocurrió a vos, ¿ahora se te ocurrió jugar a los fantasmas también?” (SL2, 10638-10653).

El entramado de gestar el guión de juego de una situación lúdica, necesita de jugadores dispuestos a generar ludicidad, es decir, de proponer nuevas acciones

que provoquen divertimento y alegría permitiendo seguir estando en una realidad aparente.

Docente: -“¿Listo? ¿Vamos a jugar?”

Se acerca Ramiro a donde está el docente.

Ramiro: -“Voy a jugar a Batman yo”.

Docente: -“Bueno”.

Ramiro: -“Pero éste es el palo de Batman”

Docente: -“Pero, ¿este palo puede pegar a los compañeros?”

Ramiro no responde.

Docente: -“¿Puede pegarle a los compañeros?”

Ramiro niega tímidamente con la cabeza.

Docente: -“¿Puede hacer trucos?”

Ramiro asiente.

Docente: -“¿Si, trucos si? Bueno” (SL2, 10654-10665).

La aparición de diversos personajes simbólicos, más allá de ser una estadio evolutivo propio de los niños, demuestra la idea vigoskyana que las regulaciones son autoimpuestas, ubicando el lugar de la regla como un aspecto que le genera tensión e incertidumbre al jugar.

Respecto a esto, el adulto, desde la participación guiada, puede orientar a tener en cuenta ciertas consecuencias que las acciones de seguir ciertas reglas pueden ocasionar en otros jugadores.

Ramiro: -“Pero Batman mata a Wasón”

Docente: -“Si, pero acá no matemos a nadie que vamos a jugar con los amigos”

Bautista y dos niños más avanzan al lado del docente. Bautista con el palo, hace como si fuera espadachín.

Cuando el docente está al lado de Luly, Bautista se para frente a él y le pega con el palo en la mano.

Docente: -“Noo, me pegaste fuertísimo. Bauti, me pegaste muy fuerte acá en la mano (se muestra realmente dolorido) ¿por qué?”

Bautista: -“Porque (inaudible)”

Bauti se queda quieto y luego comienza a moverse y jugar moviendo el palo suavemente si pegar (SL2, 10666-10676).

Hasta el momento hemos evidenciado instancias de juego compartidas entre el docente y los niños, a continuación mostramos una construcción de juego que se origina inicialmente entre un niño y el profesor, pero que luego es solamente jugada entre dos niños.

El docente se dirige hacia Ramiro quien estaba observando la escena con una pelota en sus manos: -“¿Vamos a jugar?”
El docente le pasa la pelota y Ramiro dice: -“El juego no era así”.
Docente: -“Ah, ¿y cómo era?”
Ramiro se dirige hacia el lugar donde se encuentran dos ruedas y dice: -“Hay que embocar” (SL13, 11112-11117).

En estas primeras comunicaciones el sentido se orienta hacia el probar ciertas acciones motrices, aquellos que se entiende como el juego bajo el tenor de las acciones, es decir, probando o experimentando.

Docente: -“Bueno, dale, podemos ponerlas una arriba de la otra”.
El profesor coloca una rueda arriba de la otra.
Ramiro: -“No vale hacer así” (Se acerca a las ruedas e introduce la pelota sin ser lanzada, es decir, coloca el balón con sus manos dentro de las ruedas).
Docente: -“Ok, hay que tirarla de lejos”
En el piso había marcada una línea.
Docente: -“Podemos hacer una cosa, mirá, la podemos tirar de atrás de la línea esa”.
Ramiro asiente con la cabeza y se coloca sobre la línea y lanza la pelota.
Ramiro se la alcanza al docente quien lanza y no emboca.
Ramiro: -“Si no embocas tenés que lanzar de nuevo”
Docente: -“Ah, hasta que emboque” (el docente lanza y emboca) (SL13, 11118-11129).

Nuevamente la instancia de juego se va construyendo con reglas del jugar, en donde se van diciendo y probando reglas, en este caso de primer orden, para encontrar direccionalidades en la instancia de juego. Lo divertido es también jugar con las reglas y no siempre tener las reglas predispuestas de antemano o

heterónomas a los jugadores, sino que son ellos quienes las van probando en virtud de intereses subjetivos.

Ramiro lanza dos veces más. El docente invita a jugar a Facundo.

Docente: -“¿Rami le explicás el juego a Facu?”

Ambos se quedan jugando tratando de embocar cada uno una pelota distinta siguiendo las indicaciones dadas por Ramiro. Cada uno va lanzando su pelota buscando embocarla en las ruedas (una pila de dos neumáticos), luego de varios intentos los dos niños de manera consecutiva logran embocar cada uno su pelota. Ramiro sale corriendo hacia el docente

Ramiro: -“Juan, le ganamos al aro”.

Docente: -“¿Las embocaron todas? Buenísimo”.

Ramiro vuelve corriendo a encontrarse con Facundo y continúan jugando a embocar las pelotas dentro de las ruedas (SL13, 11130-11140).

Dadas las expresiones de los niños, el sentido del juego no se vincula con la competencia entre ellos, sino orientado en la sensación de poder hacerlo. Las reglas se orientan a divertir, a entregarle tensión e incertidumbre al juego. Cuando los niños pueden embocar alternadamente la pelota han pido cumplir con aquello que buscaban experimentar. La gratuidad y el sesgo autotélico se presentan como fuente de emoción, no interesa competir, ni ganar. Probar, emular junto a otros jugadores es motivo suficiente para sentirse jugando, eso significa estar jugando de modo lúdico.

6.4.2. Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre los niños.

En los próximos párrafos haremos hincapié en aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas, controladas y estructuradas por los niños en el marco de las clases de Educación Física.

Martina toma un bastón de goma espuma y se lo coloca en la parte de atrás del pantalón, justo en ese momento Bautista la ve e intenta quitarle la “colita”. Facundo también se coloca un bastón y se lo muestra a Bautista, quien amaga que se la va a sacar (SL32, 11375-11378).

El inicio de un juego no siempre es con la exposición de una regla de manera explícita, una acción corporal, un gesto ya es un convite para empezar a jugar. Una vez descifrado ese código el juego está montado.

Facundo comienza a correr por el SUM con Bautista persiguiéndolo. Martina se queda mirando la situación y luego se dirige hacia Agustín, a quien le muestra la “colita”, inmediatamente el niño la comienza a correr (parece que trata de quitarle el bastón de goma espuma). Bautista deja de correr a Facundo y persigue a Martina, pero en ese mismo momento aparece Candela también con una “colita”, Bautista la ve, comienza a correrla y logra quitarle el bastón de goma espuma (ambos se ríen) (OC31, 10378-10384).

Desde el sentido objetivo, se podría clasificar al juego como aquel en donde hay que huir, perseguir y atrapar (quitar “la colita”), claro que esta direccionalidad es aportada desde una visión externa, como observador. El sentido desde la perspectiva de quienes están jugando no puede ser conocido sino se les pregunta a los propios jugadores.

Candela vuelve a tomar el elemento y sigue corriendo de manera colindante con Martina (luego de unos segundos las niñas dejan los bastones y se

dirigen al sector de colchonetas donde comienza a realizar diversas acciones motrices, como rolar, saltar, saltar y rolar en el aire) (SL32, 11385-11388).

Por otro lado, la finalización del juego también es una decisión de los niños, no hay un claro momento donde se deja de jugar. De hecho parece no terminar de jugarse. Podemos decir que finaliza ese sentido por el cual se venía jugando. La instancia hasta allí sostenida por los niños se diluye, pero éstos no dejan de jugar, sino que logran construir una nueva instancia de juego, inmediatamente luego de haber concluido con la anterior.

Bautista se suma a la situación de Máximo y Ramiro (la cual sucedía en paralelo), luego de unos segundos sólo quedan Bautista y Ramiro quienes simulan una pelea, la situación es de correr y aparentar una lucha utilizando por momento los bastones de goma espuma.

Máximo también toma unos bastones de goma espuma, se coloca uno detrás del pantalón y otro delante y además sostiene otro en sus manos. Ramiro lo ve y también toma dos bastones de goma espuma y hace acciones de “pelea” sin golpear a Máximo (SL32, 11389-11396).

La orientación que estas situaciones lúdicas toman está en relación con el aparentar y simular personajes simbólicos, donde se logra jugar de modo lúdico, porque entre otros rasgos, se juega a “pelear”, pero sin pegarse, es decir, una lucha de mentira actuada con total seriedad. Aquí las reglas son de carácter explícito, sin mediar palabra se sabe a qué y cómo debe jugarse.

En otras situaciones la direccionalidad del juego está perfilada hacia la experimentación de sensaciones ligadas al probar acciones motrices

Iñaki coge una patineta y se sube con sus dos pies arriba, se queda haciendo equilibrio.

Luego de unos instantes se acerca Bautista quien se sienta en la patineta que momentáneamente había dejado Iñaki, este lo ve e intenta trasladarlo por el patio, pero no puede. Bautista baja e Iñaki se sienta, logrando llevarlo por el espacio de juego (SL34, 11408-11412).

Por un lado, aquello que se va probando es qué puede hacerse con ciertos materiales, en este caso una patineta, donde se prima la sensación de probar posibilidades de acciones motrices.

Dejan ese juego, y ahora Bautista se mete dentro de una barril y es Iñaki quien va empujando el mismo haciéndolo rodar con Bautista dentro del mismo (van alternando). Mateo agarra otro barril y hace el mismo juego pero en solitario (SL34, 11413-11415).

El encuentro con otros jugadores permite nuevas experiencias, tanto para imitar juegos, como para agregarles vivencias diferentes que individualmente no serían posibles.

Esto se relaciona con la necesidad de contar con otros niños (jugadores) para aprender a jugar, tanto por las ideas que puedan combinarse, como así también por las acciones cómplices que se van sucediendo.

Bautista y Ramiro corren por todo el espacio (se observa que hacen gestos de “tirar poderes” y también de acciones de “karate”) pero sin tocarse el cuerpo entre ellos, en otros momentos realizan ruidos y saltos en las colchonetas (pueden jugar en el mismo lugar donde otros están jugando a balancearse de la soga). En un momento se agrega Agustín quien hace movimientos parecidos (SL34, 11416-11421).

Así como registramos que en las instancias de juego compartidas entre docente y niños, los guiones se iban configurando en un entramado de reglas, los juegos elaborados por los propios niños tienen más relación con una comunicación corporal y gestual y, hasta a veces aleatoria. Una acción de un niño, algo que va probando puede dar inicio a una situación lúdica sin haberlo pensado previamente.

Agustín toma un globo y comienza a tirarlo hacia arriba, se suma Facundo y buscan que el globo no caiga, al verlo se suma primero Martina y luego Candela. Martina toma el globo en sus manos y comienza a correr, Facundo y Agustín la persiguen (riéndose), se suma Bautista. Martina se detiene levanta el globo con sus dos manos y luego de unos segundos lo lanza. Los niños comienzan a golpearlo nuevamente por el aire. Pasan unos segundos y sólo quedan jugando Facundo y Agustín (SL33, 11397-11403).

Probar un elemento origina también una instancia compartida entre niños, donde lo que interesa es encontrarse, jugar juntos, donde a veces el sentido del juego va constituyéndose por las propias acciones de los jugadores, justamente el jugar por jugar sin fines productivos o lucrativos es el sentido, es decir, con sesgo autotélico.

Hacia el final de la clase Agustín distribuye aleatoriamente aros por el piso, Martina y Candela pasan por el sector y al verlos comienzan a saltar entre ellos (en un pie, en dos o realizando una carrera ritmizada pisando por dentro de los aros) (SL33, 11404-11407).

Durante la exposición de las diferentes situaciones de juego, expusimos que las reglas de segundo orden son expuestas por el profesor de educación física cuando este comparte juego con los niños. Cabe destacar que hemos evidenciado a lo largo de todo el trabajo de campo un solo momento donde ha aparecido una regla de segundo orden expuesta por un niño mientras se encontraba jugando con otros compañeros.

Bautista, Lautaro y Agustín se encuentran pateando una pelota en distintas direcciones y corren por todo el SUM. El docente eventualmente participa pateándola o bien haciendo alguna jugada y los niños intentan quitarle la pelota.

Bautista: ¡soltala!

Bautista: ¡Juan!

Docente: Vení ¿qué...?

Bautista: No se vale con la mano

Docente: ¿No se vale con la mano? ¿Vos qué decís Lauti? ¿Se vale agarrar con la mano, no? No. Explícale, vení Agus, vení ¿cómo es la regla esa que decís?

Bautista: Que si la agarra...

Docente: Vení, ey, Agus, ¡Agustín!

Bautista: Que si...

Docente: Esperá, que la escuche él...

Bautista: Que si la agarra le saca tarjeta roja

Docente: ¡No! ¡Eso no! ¡Tanto no! Lo que dice Bauti es que no se puede agarrar la pelota con las manos (SL25, 11287-11304).

Aquí aparece una instancia de juego popular, que un niño interpreta como estar jugando al fútbol y para otro es estar pateando la pelota. El niño portador de

conocimientos y reglas devenidas del mundo adulto expone una regla imitándola. Decimos que se imita, porque más allá de haberla explicitada, la situación de juego prosigue y, aunque los niños toman la pelota con la mano no se aplican las consecuencias previstas.

Agustín: Ah! Está bien.

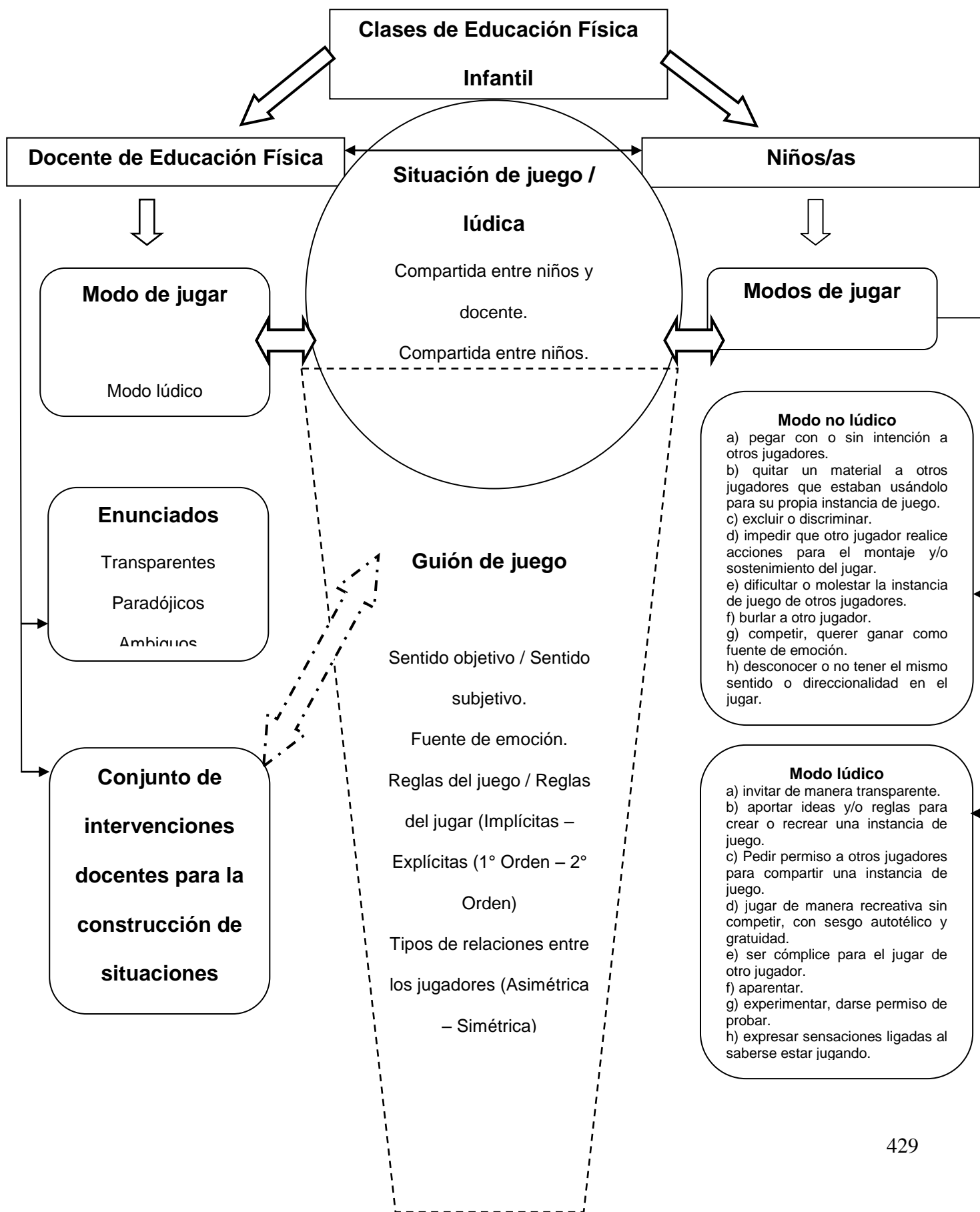
Docente: No le importa mucho. Tomá, a jugar.

Lautaro lanza la pelota con sus manos y comienza a correrla junto a Bautista, juegan durante algunos segundos. El propio Bautista toma la pelota con sus manos y la vuelve a lanzar para seguir pateándola.

Ahí voy. ¡Javi, dale! (SL25, 11304-11310).

Como se expone el propio niño que expone la regla de ser sancionado con tarjeta roja, es quien toma la pelota con la mano y prosigue el juego, sin que otros niños mencionen tampoco la necesidad de castigarlo. Es así como podemos establecer que los niños en edad infantil pueden imitar reglas del mundo adulto, pero no tener conciencia de ellas, ni ser necesarias para seguir jugando.

Mapa de relaciones entre las unidades, categorías y dimensiones del objeto de estudio



Capítulo 7: Discusión

El presente capítulo está constituido por tres apartados, en primer lugar, se centrarán los debates en torno lo lúdico del jugar y su estricta relación con los modos de jugar de los jugadores. Una segunda discusión derivará en analizar los procesos de construcción que poseen las situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. El cierre se efectuará en tanto las intervenciones docentes como aportes para pensar algunos elementos que puedan configurar una perspectiva pedagógica y didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico como derecho de la infancia.

7.1. Sobre lo lúdico del jugar

Una de las primeras referencias de investigación del juego y el jugar en el campo de la Educación Física ha sido la tesis de Navarro (1995), allí el autor pone en relieve dos aspectos fundamentales, que derivaron en nuevas maneras investigar el juego y el jugar. En su estudio, entre otros aspectos salientes, hace notar la existencia de categorías, una concerniente al juego y otra ligada a las conductas que desarrollan los jugadores. Navarro (1995) expone la aparición de conductas, las cuales denomina como conductas exclusivas del juego (CEJ) y conductas no exclusivas del juego (CNEJ), las primeras atadas a la lógica del juego, en su caso un juego de persecución y, las segundas, orientadas hacia acciones propias de los niños como jugadores. El autor establece que al jugar los participantes muestran benevolencia, estética, tregua y evasión, es decir, que más allá de lo esperado por las reglas y lógica interna del juego, los niños como jugadores expresan otras conductas, aquello en que la presente tesis relacionamos con los modos de jugar.

Al mismo tiempo aparece un enfoque epistemológico que intenta discriminar lo relacionado al juego (forma del juego) y el jugar (modos de jugar) configurando una visión orientada en torno a la perspectiva de los jugadores. Allí encontramos ciertos aportes de Pavía (2000, 2005, 2006, 2008a, 2009a, 2009b, 2010, 2011) quien va tramando un anclaje teórico que permite el despliegue de investigaciones más orientadas en los modos de jugar que en el análisis descriptivo del juego, aspecto ampliamente tratado por la Praxiología Motriz. Cabe destacar que Pavía (2008a, 2010, 2011) trabaja las unidades de forma del juego y los modos de jugar. Sus explicaciones se vuelcan a ver que ambas categorías son insolubles y están dialécticamente interconectadas. Apresurando una discusión que ampliaremos en el próximo apartado decimos que cuando los jugadores se inician voluntariamente a construir una instancia de juego, aquello que predomina absolutamente es el modo de jugar, donde en todo caso la forma se ve reflejada por las decisiones autónomas que toman los protagonistas en tanto el sentido y direccionalidad que le asignan a la instancia de juego.

A partir de este enfoque encontramos en Díaz (2010) la primera investigación ligada a detectar los modos de jugar particulares dentro de un juego “Corazón de Melón” socialmente reconocido como tal por los jugadores que lo protagonizan. En su tesis queda registrada la existencia de un modo personal de involucrarse en el jugar, desde donde se lo entiende como una categoría comunicativa que expresa una manera particular de participar del juego y no cualquiera, porque la misma expone intencionalidades lúdicas o no lúdicas.

Es Rivero (2011b) quien avanza en determinar que lo lúdico no es una característica propia del juego, sino de los jugadores. Ellos son los que le imprimen diversión y realidad aparente en acciones colectivas, mostrando intencionalidad

lúdica, es decir, “(...) la posibilidad de participar de un juego y tomárselo como tal; donde los/as jugadores/as, liberados/as de amenazas y de preocupaciones ulteriores, acordaron los límites de un como sí” (Díaz, 2010, p. 67). Conectar lo lúdico con los jugadores es un hallazgo mayúsculo por parte de Rivero (2011b) porque eso ha permitido buscar los indicios de lo lúdico no en la forma, sino en las expresiones verbales y corporales de los propios jugadores.

Hay juegos, innumerables cantidades de juegos, los cuales entendemos como juego – no juego (Rivero, 2011a), dado que en esos no podemos hablar de que existen modos de jugar espontáneos, sino que simplemente aparece una participación esperable dado la lógica interna. Allí los jugadores podrán expresar conductas no exclusivas del juego (Navarro, 1995), pero siempre bajo un marco establecido por un convenio de reglas con sentido heterónimo. De esta manera los jugadores no pueden realizar procesos de ludización (Parlebas, 2001), es decir, “(...) de la aparición de rasgos de placer espontáneo y de motivación jovial, sin una finalidad utilitaria y asociados al juego de forma habitual” (Parlebas, 2001, p. 309).

Por su parte Devita (2014) expresa que el modo lúdico no depende solo de los jugadores, sino también de un contexto social que permita su despliegue. El autor, centrado desde la perspectiva de los jugadores, entiende que lo lúdico es un conjunto de sensaciones que pueden ser vividas por quienes juegan, haciendo referencia a los atributos propuestos por Huizinga (2012) y Callois (1986). Devita (2014) establece que dicho conjunto está conformado por las sensaciones de abstracción del espacio y tiempo, sensación de libertad, sensación de voluntariedad, sensación de autotelismo y la sensación de gratuidad.

En nuestro estudio pudimos evidenciar la existencia de dos modos de jugar, los cuales fueron categorizados como modo no lúdico y modo lúdico, claro que dichos

conceptos se sustentan sobre la base de las contribuciones de Pavía (2006, 2010, 2011) y Díaz (2010), que entrecruzamos con los aportes de Rivero (2011b), Corbera (2011) y Devita (2014).

El modo no lúdico de jugar se expresa por aquellas acciones de los jugadores que implican adecuarse y adaptarse a las propuestas de juego sin poder elaborar elementos constituyentes de la forma de juego, o bien, iniciar una instancia de juego pero jugando de manera competitiva.

Nos parece interesante resaltar que en nuestro estudio no hemos encontrado evidencia empírica con respecto a la dimensión de “hacer trampa” entendida como aquella acción donde un jugador toma una posición privilegiada para propio beneficio transgrediendo reglas. Sostenemos que eso no ocurre porque el sentido emocional por el cual juegan los niños no está vinculado con el hecho primordial de competir y ganar, por tanto no se hace necesario buscar estrategias que permitan constituirse como un jugador tramposo.

Con respecto al modo lúdico de jugar se como aquellas acciones (corporales y verbales) que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con sesgo autotélico. Donde se entremezclan ciertas sensaciones como la libertad, la abstracción del tiempo-espacio, de situación ficticia, sensación de voluntariedad, de gratuidad y de autotelismo.

Según Santín (2001) lo lúdico en la Educación Física se ubica como un contrapunto de la ideología de rendimiento propia del plano deportivo, la cual da lugar a una de las visiones más tradicionales y heterónomas de la Educación Física que han conformado un imaginario social respecto a ella (Bracht, 1996, Kirk, 2010, Rozengardt, 2013). Es por eso que decimos que el jugar de un modo lúdico es contrahegemónico, respecto de aquella manera de jugar seria y competitiva donde

las consecuencias de las victorias y derrotas son parte constitutiva de un modo no lúdico de jugar.

Santín (2001) menciona que estamos en un mundo anti lúdico, a palabras de Huizinga (2012) una cultura actual no lúdica. Algunas de las razones que Santín (2001) esboza como fundamentos por los cuales el mundo es anti lúdico se sintetizan en que es poco serio divertirse y que eso no puede suceder mucho tiempo al día, porque no es redituable a la industria capitalista. Por otra parte la escuela privilegia la inteligencia racional y le cuesta verse como un lugar donde lo espontáneo y alegre aparezcan a diario y con frescura. Es decir, la escuela se encarga de disciplinar y gobernar, no favoreciendo la creación como acción constructora de cultura, de esta manera para Santín (2001) lo lúdico es una forma de humanizar a la humanidad de la era industrial.

En tanto los indicios de un modo lúdico de jugar vemos que éstos se vinculan con las sensaciones expresadas por Devita (2014), que a su vez se relacionan con aportes de otros referentes, (ver IPA, 2013; CDN, 2013; Rivero, 2011b, 2011c; Pavía, 2006, 2010, 2011; Díaz, 2010). La sensación de abstracción espacio – tiempo implica la libertad y la voluntariedad por dar y darse el permiso de jugar, por ello, no sólo bastan las acciones de las personas como jugadores, sino que también debe existir un contexto educativo institucional garantista del derecho de jugar lúdicamente.

El invitar a jugar o probar realizar desafíos son indicios de que existe libertad y voluntariedad, hay opcionalidad de poder sentirse jugando, con ellas se entra en una realidad aparente (Pavía, 2010, 2011; Rivero, 2011b; Devita, 2014), diferente a lo cotidiano que venía siendo hasta el momento de ingresar a la clase de Educación Física. De esta manera en la clase se puede actuar, aparentar desde el simbolismo

y lo ficcionado. Es así, que “jugar no es nada más que experimentar” (Trigo, 2006, p. 4-5), acompañado de expresiones ligadas al “estoy jugando”.

Esas locuciones conducen a entender que aquello que se persigue es la gratuidad, es decir, estar jugando por nada que pueda perderse, significa estar a salvo de perder algo, porque el jugar posee rasgos autotélicos, recreativos, es decir, un fin en sí mismo. No hay utilitarismos futuros tan frecuentes desde la mirada didácticas del juego pedagogizado.

Como lo establecen Vendrell (2009), Lester y Rusell (2011) el jugar para los niños es en el presente, es aquí y ahora, no buscando aprendizajes de contenidos, sino implicando posibilidades de desarrollo infantil a partir del estar por derecho jugando, donde crear, inventar, aportar ideas o reglas para jugar sean una vivencia. “Cuando alguien se deja arrastrar por el presente y el aquí y ahora sin preocuparse por la consecución de metas a medio o largo plazo, estamos desarrollando actitudes de diversión lúdico-creativa sin más. Es el verdadero juego” (Trigo, 2006, p. 7). Es decir, permitirse estar jugando y disfrutando sin ambiciones futuras, sosteniendo la diversión para sí o para otros. Lo cual, en ciertas oportunidades implica ubicarse como un jugador cómplice que comprende y acciona en función de las necesidades de otro jugador para poder sentirse en juego.

Es así que adherimos con Devita (2014) cuando expresa que lo lúdico está relacionado con un entramado y conjunto de sensaciones que perciben y exponen los jugadores, visibles y/o audibles desde indicadores que siempre dependen de cada jugador y sus maneras de expresarlo.

Al realizar diferentes situaciones de juego, los niños y niñas van mostrando sus modos personales de jugar, cada uno expone su historicidad lúdica, sus experiencias y saberes. Es decir, no se juega de cualquier manera. Al jugar se van

expresando valores, formas de comunicarse, gestualidades, habilidades y dificultades. Al jugar con otros, se va configurando el propio modo de jugar, se observan otros, se copian ideas, acciones, gestos, expresiones verbales. Ciertos modos de jugar hacen enojar, producen discusiones, se evidencian conflictos por intereses antagónicos. Cuando se juega quien juega se expone, se comunica, se muestra. Por consiguiente podemos decir, que a jugar se aprende y se puede ir aprendiendo a jugar de otros modos diferentes a los que se conocen. Como plantea Pavía (2006, 2010, 2011) el jugar de un modo lúdico es aprehensible, coincidente con Trigo (2006) quien establece que lo lúdico es una capacidad y como tal necesaria de ser desarrollada también en las clases de Educación Física Infantil.

7.2. Sobre la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil

Apoyados en los estudios de Huizinga (2012), Pavía (2006, 2010, 2011), Fronczek (2009), IPA (2013) y CDN (2013), entendemos al juego y al jugar como aquellas situaciones iniciadas voluntariamente, controladas y estructuradas por los jugadores (niños y docente) donde se configuran las dimensiones de la forma del juego y se despliegan los modos de jugar particulares. Desde allí, buscamos comprender los procesos de construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.

Dado el estado del arte evidenciamos que desde la perspectiva de los jugadores sólo existían las investigaciones de Rivero (2011b) y Varea (2012) quienes trataron la temática ligada a los procesos de construcción de instancias de juego protagonizadas por los niños con intencionalidades lúdicas. Pero, que, en ninguno

de los dos casos, visualizaron los procesos constitutivos en el marco natural de las clases de Educación Física Infantil, donde aparece la figura pedagógica del docente especialista en interacción constante con los niños para entamar instancias de juego.

Varea (2012) observando clases de Educación Física con enunciados paradójicos, observaba que los niños gestaban situaciones de juego en ciertos momentos muy precisos de las clases, a los cuales denominó microinterrupciones lúdicas. Esos espacios de tiempo y espacio para jugar espontáneamente se daban cuando el docente explicaba la actividad; mientras esperaban el turno, cuando colaboraban llevando o trayendo el material, o bien, modificando la actividad propuesta por el docente. Según la autora, en esas pequeñas fracciones de tiempo-espacio dentro de las clases, los niños intentan salirse del aburrimiento en la búsqueda de nuevas emociones. Esto da cuenta que la exploración por lo lúdico necesita de ciertas operaciones y tiempos que permitan su elaboración y aparición siendo una necesidad en la niñez, parafraseando a Linaza (2013) si es una necesidad es un derecho.

Rivero (2011b) sostiene que para la elaboración de situaciones de juego espontáneas y voluntarias los niños, como jugadores, desarrollan dos fases que son denominadas montaje y sostenimiento de lo lúdico. Esta posición dista de alguna manera de las fases y momentos propuestas por Díaz (2006, 2011) cuando establece que las secuencias de actividades lúdicas pasan por tres fases con ciertos momentos, léase: fase de iniciación, donde se dan lugar al encuentro y la invitación; fase de apogeo, con momentos de actividades preliminares y de juego propiamente dicho; fase de cierre, con un tiempo de desleimiento y de despedida. A partir de lo evidenciado en la presente tesis pudimos constatar al igual que Rivero (2011b) que

las situaciones lúdicas, en las clases de Educación Física Infantil, pasan por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico. Retomando los aportes de Díaz (2006, 2011) todo es inicio y apogeo. En el caso de las instancias lúdicas en la Educación Física Infantil, cuesta poder saber cuando el juego termina. De hecho, el final de una instancia de juego puede ser el principio de otra diferente, los niños demuestran esa capacidad de ir haciendo interactuar distintos juegos, sabiendo que están jugando a cosas diferentes, aun cuando no ha habido un cierre de aquello sobre lo que se venía jugando. Claro que las fases de montaje y sostenimiento nos parecen menos rígidas que las expuestas por Díaz (2006, 2011) donde han sido elaboradas desde una perspectiva interpretativa ligada al fenómeno de jugar, pero que no atravesó un proceso investigativo.

En nuestro estudio hemos constatado que tanto las instancias de juego con intencionalidades lúdicas compartidas por los niños con el docente o, bien, entre los propios niños pasan, por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, en donde se va configurando el guión de juego, devenidas de ideas que siguen reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente.

Para ese montaje, tal cual lo expresa Rivero (2011b), deben existir personas interesadas en jugar, es decir, en desligarse de la realidad cotidiana, estableciendo una ruptura de ella y permitiéndose comenzar a desplegar sus modos de jugar. En el estudio, los niños poseen un amplio interés en jugar, pero también hemos podido constatar la necesidad de la existencia de un adulto para que propicie las condiciones para que en las clases de Educación Física Infantil pueda jugarse. Tema que será discutido en otros pasajes del presente capítulo.

Volviendo a la construcción de las situaciones lúdicas hemos registrado inicios de montaje de instancias de juego originadas por el uso de ciertos materiales, a

veces por intereses ligados a las posibilidades que esos materiales brindaban al jugar, o bien, por su experimentación o exploración donde fortuitamente desencadenaba en un juego. Vendrell (2009) explica que en el juego libre los niños se ubican como científicos examinadores de hipótesis personales, categoría que Sarlé (2011b) denomina como juegos de construcción donde los pequeños buscan dominar las posibilidades combinatorias de los materiales gestando instancias para jugar.

En ciertas situaciones lúdicas el sentido otorgado por los niños se encontraba en poder armar construcciones con los materiales disponibles, donde lo central estaba en el hecho de construir, pero como bien marcan Mantilla (1991) y Vendrell (2009), esas acciones se ven acrecentadas con la aparición de lo simbólico. En nuestro estudio los niños elaboran construcciones de autos, tractores, de circos o fantasmas, exponiendo una dinámica de interacción de sentidos, donde lo interesante era construir, pero también ligado a la posibilidad de hacer más verdadero lo aparente. Nuevamente la búsqueda de emociones en el juego se entremezclan, no son tan nítidas de poder ser definidas desde una visión externa, se necesita de una sensibilidad teórica que tenga en cuenta la dimensión personal de quienes están jugando. Es así como que se evidencia una conexión entre la fuente de emoción y el sentido o direccionalidad que el juego y el jugar poseen.

Al igual que Rivero (2011b) registramos que algunas formas de juego se inician a partir de lo corporal, donde una acción motriz es interpretada en código de jugar, es decir, expresa la intención de jugar y lleva además implícito a qué jugar.

Con respecto a categoría de guión de juego, Linaza y Maldonado (1987), Linaza (2013) y Pavía (2010, 2011, 2013) fueron quienes permitieron tematizar este aspecto, el cual no se vislumbra en las referencias bibliográficas específicas del

área de la Educación Física Infantil (González y Gómez, 1992; Gómez e Incarbone, 1994; Gómez e Incarbone, 2001; Incarbone, 2002; Guinguis, 2003; Linares, 2010), donde se establecen clasificaciones más rígidas respecto al juego. Como ya mencionamos, en otros pasajes de la tesis que comprenden al juego como un recurso metodológico (López Pastor, 2004; Rivero, 2011a; Corrales et al., 2010) o, en términos de Vicente (2008) como un espejismo pedagógico.

Asimismo bajo este prisma aparece la tendencia ligada con los cuentos motores (Conde-Caveda, 1994; Martínez, 2007; Ruiz Omeñaca, 2008, 2011; Iglesia, 2008; del Barrio et al., 2013; Méndez-Giménez y Fernández-Rio, 2013; Otones de Andrés y López Pastor, 2014), en donde la trama conlleva un hilo conductor que permite la aparición de un escenario imaginario, pero se lo vincula con una narración (Ruiz Omeñaca, 2011) en la cual los niños van participando. Los cuentos pueden ser más o menos abiertos, pero siguen siendo establecidos como un recurso que la Educación Física puede utilizar, ubicando al docente como un animador o conductor (Iglesia, 2008) provocando que los niños desarrollen habilidades motrices bajo una narración externa.

Pavía (2010, 2011) alude a que el guión es una hendidura por donde se ingresa a poder jugar de un modo lúdico, dado que se está en una abstracción del tiempo y espacio cotidiano, con voluntariedad y libertad (Huizinga, 2012; Devita, 2014) de participar de una situación imaginaria (Vigotsky, 1996) o aparente (Rivero, 2011b; Pavía, 2011; Devita, 2014) con sesgo autotético.

Por consiguiente el guión para Pavía (2013) necesita de la posibilidad de negociarse por parte de los jugadores sobre la base del permiso, la confianza y la empatía, es decir, la negociación del sentido y las reglas son parte no del guión, sino de los niños como guionistas. En el caso estudiado no encontramos que se

negocien reglas sino que éstas son de carácter implícito o explícito, de esta manera, no se identificaron interacciones transaccionales sobre las reglas, aspecto que entendemos como un indicio de ludicidad ya que existe la posibilidad de jugar con las reglas (Martínez, 1998).

En las diversas situaciones lúdicas expuestas en los resultados puede apreciarse que el guión es una acción compartida entre los jugadores, donde hay siempre lugar para la opinión o expresión de una nueva idea. En el caso de los niños, la negociación de las reglas no sería tal, sino que está más atada a aquello que hay que hacer. Es así que las reglas se tornan propositivas, más como emergentes o temas generadores (Freire, 1970). Por tanto pudimos comprobar la hipótesis Paviana que:

Cuando el derecho a aprender a jugar de un modo lúdico ha sido jerarquizado, esa tenue e inestable hendidura que llamamos guión, es recorrida con soltura por los jugadores y jugadoras –en la medida que no sólo han aprendido a negociar y construir acuerdos, sino también a dominar las claves de un código comunicacional: el tono, el ritmo, la intensidad del gesto y la palabra- que adquieren protagonismos decisivo para insistir (se) que sólo estoy jugando” (Pavía, 2013, p. 190).

Las fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico son parte constituyente del guión de juego. Ya durante el jugar se va conociendo el sentido o direccionalidad que el juego va a tomar. Éste se entremezcla con las fuentes de emoción, que darían cuenta del significado de sentidos subjetivos por parte de los niños, quienes pueden estar jugando una misma instancia de juego reconocida, pero con

intenciones personales diferentes. Aspecto que se articula con la propuesta de guiones compartidos de Linaza y Bruner (2012) existiendo juegos en paralelo "(...)" en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo" (Linaza, 2013, p. 106). Esto sobresalía en aquellas situaciones lúdicas donde la realidad aparente (Pavía, 2010, 2011; Rivero, 2011b; Devita, 2014) era evidente, es decir, donde el actuar o aparentar como fuente de emoción era lo primordial para los niños. Decimos niños, porque la trama de guiones de juego con personajes en la mayoría de la veces eran propuestos por los pequeños, propio de estar en una etapa ligada con el juego simbólico (Piaget, 1932), período que tanto Linaza (2013) como Vendrell (2009) explicitan que lo simbólico amplía enormemente las posibilidades de juego y jugar en la edad infantil, muy marcado en las edades de 4 y 5 años. En ese sentido Duek (2012) expone que existe una relación entre el juego infantil y los medios de comunicación, sobre todo los visuales como la televisión, las series, el cine e internet, desde donde los niños conocen ciertos personajes con determinadas características, que son reflejados en su jugar espontáneo.

De alguna manera se reproducen simbolismos que los niños eligen actuar durante el desarrollo de sus modos de jugar. Jugar al "Hombre verde", a "Los fantasmas", "Al circo", "A los Hombres y Mujeres arañas", "Ben 10", entre otros personajes han permitido la constitución de instancias lúdicas, donde los jugadores (niños y docente) va exponiendo sus modos de jugar, no sólo realizando aquello que el personaje implica sino sumando otros elementos que dan nuevas tramas a la instancia de juego.

Enfocando la discusión sobre la categoría de los guiones de juego, hemos constatado que éstos se van configurando por reglas implícitas o simbólicas, propias de situaciones imaginarias (Vigotsky, 1996) y/o con reglas de primer orden (Mantilla, 1991; Castorina, 1995) que orientan las acciones a realizar. Es decir, marcan aquello que se espera que se haga. Castorina (1995) las denomina como reglas positivas, las cuales se entremezclan con la fuente de emoción que los jugadores buscan sentir, ya que entre otras cosas, jugar con reglas una situación imaginaria genera incertidumbre y tensión, dado que para divertirse hay que mantenerse entre las reglas implícitas. Es necesario seguir el personaje simbolizado con todas sus reglas porque eso es lo que lo hace divertido al estar jugando. De esta manera volvemos a los aportes vigotskianos donde toda situación de juego posee reglas, al menos de carácter imaginario, que necesitan seguirse para poder estar jugando y que tampoco necesitan de reglas heterónomas, generalmente expuestas desde la perspectiva adultocéntrica. En otros casos las reglas positivas están ligadas al darse el permiso de probar y experimentar el desarrollo de la motricidad a partir de la vivencia, donde no se denotan reglas explícitas, pero lo implícito es por regla estar jugando, es decir, darse el permiso para poder explorar propias posibilidades de desenvolvimiento y expresión corporal.

En varias instancias los niños eligen balancearse de una soga, realizar acrobacias, deslizarse encima de una patineta, probar acciones con diferentes elementos (pelotas, sogas, aros, raquetas, etcétera) donde el juego individual o con otros está regido por el tenor de las acciones, allí tal vez lo aparente puede no aparecer, siendo lo interesante las acciones motrices que se ponen en relieve. Según Mantilla (1991) este tipo de juegos se llevan a cabo por el simple placer de ejercitarse poniendo a prueba diferentes acciones y habilidades motrices.

Con respecto a las reglas explícitas de segundo orden (Mantilla, 1991; Castorina, 1995), aquellas que determinan consecuencias en el caso de no cumplirse o infringirse las reglas implícitas o de primer orden identificamos que su aparición en las situaciones lúdicas fueron un aporte propio del docente como jugador experto. Es decir, el adulto posee la práctica y conciencia de este tipo de reglas, pero no así los niños. Solamente registramos una instancia de juego, hacia el final del ciclo lectivo, en donde los niños imitaban jugar al fútbol, aquello que Linaza y Maldonado (1987) mencionan como jugar a ser futbolistas. Allí uno de los niños adujo la necesidad de sacarle tarjeta roja a otro compañero que había tomado la pelota con sus manos. Pero luego, en el desarrollo del jugar, el niño proponente de la regla es quien toma el balón con sus manos, lo arroja hacia adelante y el juego continúa sin que ninguno de los otros niños exprese opinión de remitirse a la regla de segundo orden. El explicitar reglas de segundo orden, en actos de habla de los niños, parece ser más una imitación del mundo adulto que un aspecto saliente en tanto la práctica y conciencia de esas reglas que poseen los pequeños cuando están jugando de modo lúdico. De esta manera podemos pensar que la acción del docente como jugador experto puede tender a enseñar un tipo de reglas como lo son las de segundo orden, aunque claro sabiendo que no son de interés y de necesidad para el jugar de los niños. Por eso volvemos a la premisa que jugar estando a salvo de consecuencias posteriores es un indicio de estar jugando lúdicamente. En función de ello creemos que este tipo de reglas pueden obviarse o ser tratadas cuando los niños las demandan o exponen, donde el profesor tome un rol tutorial respecto a la práctica y conciencia de las reglas (Castorina, 1995), aunque, agregamos, nunca perdiendo la perspectiva de los jugadores.

Por otra parte, para el sostenimiento de lo lúdico, no sólo son necesarias las reglas implícitas o de primer orden, sino que éstas deben ir siendo expresadas por los jugadores para poder seguir otorgándole intencionalidad lúdica a la instancia de juego, es por ello que hablamos que en esta fase aparecen las reglas del jugar (Martínez, 1998). Allí nuevos personajes o reglas van apareciendo, no como imposiciones, sino como nuevos agregados propositivos que hacen los jugadores para buscar seguir emocionándose, aunque estas ideas deriven en diferentes sentidos al que venía siendo el inicial. De esta manera sustentamos, al igual que Navarro (1995), que las reglas no son sólo de índole o naturaleza psicológica, sino que van acompañadas de procesos culturales y sociales.

El hecho de que los jugadores puedan expresar sus puntos de vista es porque al jugar de un modo lúdico aparecen interacciones dialógicas tal como lo expresa Gómez (2011) son relaciones simétricas en donde los participantes se reconocen como iguales, existe la reciprocidad, empatía y el interés está en compartir acordando a qué y cómo jugar, es decir, en busca del entendimiento. Cuando la relación se torna asimétrica, es porque existe alguien desplegando intenciones autoritarias de marcar las reglas o direccionalidad del juego sin tener en cuenta los puntos de vista de los otros jugadores. En las instancias de juego compartidas entre niños o, bien, entre ellos y el docente, aunque este es siempre ubicado como la autoridad pedagógica, eso no implicaba que al momento del jugar su relación era asimétrica. De hecho, hemos visualizado todo lo contrario, donde en varias oportunidades el docente se acoplaba a instancia de juegos o intereses que partían desde los niños y, en otras ocasiones, éstos discutían las ideas expresadas por el profesor sintiendo la libertad de poder debatir en un plano dialógico con el adulto más allá de su rol pedagógico. Si de jugar se trata las opiniones, intereses y

necesidades son de los jugadores como tales, por consiguiente se dispone del derecho de estar planos de igualdad.

A continuación nos detendremos en la categoría de sentido de juego para analizar las diferencias entre sentido objetivo y subjetivo del juego.

Desde el prisma externo a los jugadores, se ha buscado otorgarle una clasificación a las situaciones lúdicas, casi como siguiendo una tradición de la Educación Física y su interés centrado en el utilitarismo del juego. Pero es Corbera (2013) quien vincula la posibilidad de acercar miradas, devenidas de la praxiología motriz con aquellas centradas en la perspectiva de los jugadores, por un lado manifiesta los aportes que la praxiología hace para entender la lógica interna de los juegos y las redes de interacción que allí suceden, pero que esa lógica no puede obviar que cuando existen condiciones para crear instancias de juego voluntarias, les pertenece a quienes juegan, generando un sentido subjetivo del juego.

Sostenemos que los niños de 4 y 5 años buscan satisfacer propios intereses por los cuales juegan, a veces esos coinciden y amplían los recorridos que el juego toma a partir de las jugadas de cada jugador. Aunque como dijimos anteriormente han existido juegos donde aún compartiendo el espacio y tiempo, los sentidos eran dispares para cada niño o también para docente. Eso hace notar que la categoría de sentido subjetivo cobra valor en la construcción de situaciones lúdicas durante las clases de Educación Física Infantil. En nuestro estudio pudimos constatar que las instancias lúdicas se articulan bajo la direccionalidad de: aparentar – simular; huir – perseguir – atrapar; ocultar – buscar – descubrir; crear – construir y sensación de poder hacerlo (emulación – prueba – desafío).

De esta manera, desde la perspectiva Paviana, entendemos que el modo de jugar y forma de juego son dos aspectos indisolubles y dialécticamente conectados.

Donde más allá de que no hay juego cuando no hay jugadores, nuestros resultados avanzan en recalcar que no hay jugadores si éstos no son protagonistas en el armado del juego. O, bien, que pueden sumarse voluntariamente a la idea propuesta por otro jugador, pero sabiéndose como jugadores que en cualquier momento pueden expresar intereses y opiniones ligados al cómo seguir jugando. Por eso decimos que hay juego cuando los jugadores pueden voluntariamente y con libertad iniciar su jugar, pudiendo dialogar e intercambiar aspectos concernientes al guión de juego.

Por último nos parece pertinente anteponer la idea de guión de juego a la de contrato lúdico establecida por Parlebas (2001) ya que este último ha tenido su fundamentación y argumentación en el entramado de configuración de reglas ligado a los juegos deportivos, propios de edades más avanzadas, donde se percibe en términos piagetianos una conciencia de las reglas evolucionada que las edades de los niños estudiados en la presente tesis. Además se visualiza en el concepto del contrato lúdico una identificación productiva y anticipatoria respecto de los efectos perversos (Gil Quintana, 2012) o trampa, es decir, que el hecho de establecer un acuerdo formal tiene la premisa de evitar sus transgresiones, no evidenciando que tal vez éstas puedan orientarse al hecho de generar nueva diversión al juego (Rivero, 2011b), es decir, sostener lo lúdico, sin buscar beneficios o privilegios personales. A partir de este análisis sí creemos en los aportes pedagógicos de la categoría propuesta por Parlebas (2001) en donde entiende que las reglas pueden ser pautadas y modificadas por los integrantes del juego, pero luego sus interpretaciones se han perfilado a analizar la categoría en el marco de los juegos deportivos o universales y no en la construcción espontánea de situaciones lúdicas.

Por consiguiente en el caso de la Educación Física Infantil creemos más apropiado el concepto de guión de juego que el de contrato lúdico.

Retomando una idea expresado al inicio del capítulo, la forma del juego no puede verse separada del modo de jugar y menos aun cuando los jugadores configuran el guión de juego, sobresaliendo más el modo que la forma, porque hay forma gracias al modo de estar jugando.

7.3. *Sobre una didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico*

En este apartado trabajaremos sobre la caracterización en tanto la práctica pedagógica en la Educación Física Infantil, pudiendo, a partir del caso estudiado aportar categorías teóricas para la conformación de una “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011, p. 2006).

La visión del juego y jugar desde la perspectiva de los jugadores en la Educación Física infantil, se sustenta en prácticas pedagógicas con autoría didáctica (Caparroz y Bracht, 2007) que posibilitan a los niños ser parte protagónica de las clase, donde expresan sus saberes, construyen otros, no quedando en una posición meramente participativa esperando consignas para poder actuar en tiempo y forma. Así se rompen las tradicionales posiciones de asimetría, no de autoridad pedagógica, sino de asimetría. Los docentes se convierten en profesores que reconocen el derecho a jugar de los niños compartiendo la creación de instancias de juego a partir de enunciados verdaderos e intervenciones específicas para el desarrollo del modo lúdico de jugar (Pavía, 2006). Esta posición se aleja y amplía aquello que Rozengardt (2013) establece como el modelo del cuerpo que juega. Bajo esta visión el autor menciona que ciertas prácticas pedagógicas toman al juego como eje y van

configurando subjetividad en los niños, donde “se busca el disfrute del momento y la descarga. No hay aprendizajes pautados” (Rozengardt, 2013, p. 165), es decir, sólo circulan los saberes que los niños traen. La visión del jugar como derecho teniendo en cuenta la dimensión personal de quienes juegan se alinea con el modelo de un cuerpo a construir (Rozengardt, 2013), donde los niños aprenden elementos de la cultura y, a su vez, desarrollan su personalidad, viendo en la interacción con otros sujetos la ampliación de sus saberes. Allí “las propuestas no están totalmente codificadas o establecidas por el profesor. Por el contrario, existe un margen de establecimiento propio de las reglas que rigen la propuesta y la interacción entre sus protagonistas” (Rozengardt, 2013, p. 166).

Bajo el velo de la propuesta Pavana ligada al juego y el jugar encontramos la categoría de Secuencia de Actividades Lúdicas (SAL) (Pavía, 2006, 2010, 2011; Díaz, 2006, 2011) allí “el docente propone la SAL como una oportunidad excepcional donde muestra sus propios intereses en jugar de *“modo lúdico”*. Es decir que puede ser un jugador más y potenciar los mismos intereses en los demás” (Pavía, 2011, p. 115). No existe una definición conceptual de la secuencia de actividades lúdicas, pareciera más un convite pretencioso de poder jugar lúdicamente que un recurso didáctico. Por ello, nos orientamos a tomar la categoría de situación de juego como una categoría investigativa, donde existe el encuentro entre niños y docente para su consecución y búsqueda hacia la ludización “(...) proceso que favorece la aparición de rasgos de placer espontáneo y de motivación jovial, sin una finalidad utilitaria y asociados al juego de forma habitual” (Parlebas, 2001, p. 309).

En el caso estudiado, la práctica pedagógica propuesta por el docente, ha generado la aparición de situaciones lúdicas

(...) a las cuales entendemos como aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los/as jugadores/as la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. A partir de dicha definición conceptual entendemos que en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles, y que no pueden verse separadamente (Gómez Smyth, 2015, p. 138).

De esta manera se fundan como verdaderas instancias de construcción autónoma y colectiva entre niños y docentes en el contexto particular de la Educación Física Infantil. Esto se emparenta con la categoría de juego popular establecida por Rivero (2011a) donde los jugadores en base a voluntad y libertad crean, a partir de lo socialmente conocido, una instancia de juego. Donde las reglas se acuerdan entre ellos mismos, pudiendo ser modificadas en busca de la diversión colectiva.

Teniendo en cuenta la unidad de análisis subunitaria referida al docente de Educación Física, caracterizamos al mismo como un docente que lleva a cabo una práctica pedagógica innovadora (González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Silva Machado et al., 2010; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Faría et al., 2012; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al., 2013; Marques Da Silva et al., 2014). Como primera característica resaltamos aquella concerniente a una propuesta de Bracht (1996) quien expone que para la constitución de una visión autónoma de la Educación Física, uno de los elementos trascendentales es la aparición de lo lúdico.

En el caso estudiado el docente toma al juego y el jugar como eje temático de sus clases (Rivero, 2011a) buscando que las clases estén dotadas de intencionalidad lúdica, suponiendo una constante mediación entre los saberes que los niños disponen, respecto al juego y el jugar y, aquellos aspectos y/o capacidades que el docente posee como pretensión ideológica de apropiación y toma de conciencia. Asimismo, el estilo docente se alejó de lo denunciado por López Pastor (2004), cuando habla del juego como principal recurso metodológico y didáctico de la Educación Física, es decir, una postura centrada en que existe un juego para cada contenido. Aspecto que Rivero (2010) también expone en su investigación cuando concluye que los docentes de Educación Física visualizan al juego preferentemente como un medio o estrategia de enseñanza.

El estudio de caso investigado permitió identificar un estilo docente particular, donde se vislumbra una posición ideológica respecto al juego y el jugar, siendo identificados como un derecho de la niñez y que como adulto una de sus funciones es la de garantizarlo y promoverlo. Esto coincide con los postulados de Pavía (2008b) quien sostiene que los docentes de Educación Física, aunque sea en momentos fugaces pueden brindar la oportunidad de sostener el derecho al juego, entre otros aspectos, porque la escuela es un lugar donde puede irse a jugar de verdad. Para el autor la Educación Física tendría que posibilitar desarrollar ámbitos propicios para poder jugar y “(...) aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial lúdico” (Pavía, 2008b, p. 32).

Tomado el juego como derecho (IPA, 2010; 2013 y CDN, 2013) llevarlo a cabo involucra una serie de aspectos básicos a establecer. Por un lado aquello propuesto por Bourgardt (2005 en Lester y Russell, 2011), que son las condiciones de

accesibilidad, seguridad, flexibilidad y oportunidad de encontrarse con otros, eso provoca un diseño ambiental, por fuera de las casas, propicio para jugar, que las instituciones educativas pueden disponer. Aunque también sostenemos que estas características no son las únicas imprescindibles para que el derecho al juego cobre lugar. Sino que los adultos especialistas en Educación Física, tendrían que asumir dos conceptos claves; corrimiento pedagógico y ruptura (Díaz, 2006). El primero se orienta a ubicarse no como un docente que enseña juegos, ni dispositivos de juego como recursos didácticos, sino como un docente que percibe los intereses de los niños como jugadores y se predispone a compartir un espacio donde podrá jugarse. Al jugar es necesario “posibilitar una ruptura, es decir, provocar una discontinuidad, con la situación vivida hasta ese momento, generalmente con estructura tradicional y formal de clase” (Díaz, 2006, p. 72), generando las condiciones para establecer, un último rasgo ideológico frente al juego y el jugar, que es la condición de un enunciado transparente por parte del docente en la línea de lo expresado por Pavía (2008b).

Esta investigación ha demostrado que, aún cuando el docente estudiado generaba estas condiciones, lo lúdico, o mejor dicho el modo de jugar de manera lúdica se ha visto interrumpido o ha sido intermitente por parte de los niños. Aunque cabe mencionar que los enunciados paradójicos y ambiguos ni siquiera permitieron la aparición de las maneras espontáneas de jugar. Bajo esos enunciados, los niños debieron adaptar sus acciones al marco de lo esperado por el docente y por el juego (Rivero, 2011a), es así que bajo esos enunciados, la forma del juego se antepone a los modos de jugar.

En los enunciados paradójicos los niños no pueden ser constructores de los elementos que conforman el guión del juego, por tanto, participan en una situación externa, con reglas heterónomas, el diseño del juego ya está operado por el docente. En el caso de los enunciados ambiguos, éstos poseen un doble engaño, por una parte, la expresión “vamos a jugar” es una mentira, porque allí los niños no pueden ser constructores de la instancia de juego y, en segundo término, se genera una apreciación subjetiva en los niños acerca de los que significa estar jugando no coincide con el artículo 31 (CDN, 2013).

Promover el derecho a jugar amerita de un docente preparado para poder enseñar a jugar de manera lúdica. Lo lúdico se enseña sobre otros modos de jugar que se plantean como no lúdicos, esto quiere decir, que con solamente propiciar los escenarios y condiciones para el desarrollo del derecho al jugar no basta, se necesitan otras intervenciones guías para que los rasgos lúdicos no se pierdan en el camino. Esos atributos que según Huizinga (2012) son los primitivos del jugar en los seres humanos, pero que pareciera la sociedad capitalista no valora.

Los modos de jugar y, en particular, jugar con intencionalidades lúdicas son cualidades que se van aprendiendo en la propia experiencia de estar jugando en ámbitos donde ese se ve propiciado. Aspecto que pudimos evidenciar en los resultados, cuando los niños desplegaban su capacidad de gestar propias situaciones de juego, sustancialmente lúdicas. Aunque claro cuando el modo no lúdico se impone son precisas de acciones docentes específicas para mantener o hacer visible lo lúdico.

Como se fue evidenciado en el marco teórico, las intervenciones docentes para el desarrollo de aprender a jugar de una manera lúdica no habían sido abordadas

hasta el momento. Sí se encontraron estudios ligados a las intervenciones docentes ante episodios de conflicto (Pizzano y Gómez, 2003; Gómez, 2011), de cuyos estudios hemos tomados ciertas categorías conceptuales, ver: intervención enunciativa, ejemplarizante, confirmativa, exhortativa, sancionadora, ejemplarizante, reflexiva, fundamentadora y deliberativa, que fueron abordadas en la presente tesis para redefinirlas cuando el sentido de las mismas se orientan hacia el juego y el jugar en clases de Educación Física encontrando rasgos y atributos específicos.

Así, también, se pudieron describir nuevas intervenciones como lo son la facilitadora, observación comunicativa (Gómez et al., 2006), delegativa, jugador experto (Sarlé, 2001), que el docente investigado fue desplegando en el devenir de su práctica pedagógica.

Creemos que el conjunto de intervenciones viene a llenar un vacío conceptual en torno a la temática del juego y el jugar en la Educación Física Infantil, donde solamente se encuentran las propuestas de estrategias planteadas por Navarro (2002) denominadas como instructivas, participativas y emancipativas. Y, a su vez, cumplimentar ciertas afirmaciones establecidas por Rivero (2010, 2011), Marín (2009), IPA (2010, 2013), CDN (2013) cuando mencionan las dificultades de los adultos y, éstos como docentes, de promover y garantizar el derecho a jugar y, sobre todo de saber intervenir durante el juego espontáneo iniciado por los niños.

En primer término, las intervenciones argumentadas en la presente tesis, han podido ampliar las estrategias establecidas por Navarro (2002), sobre todo aquella reconocida como la estrategia emancipativa donde “los alumnos varían o promueven su enseñanza creando situaciones” (Navarro, 2002, p. 250). A nuestro

entender, la intervención docente para el desarrollo del jugar comprendería aquellas actuaciones que permiten a los niños y niñas la asunción y construcción de situaciones de juego que vayan consiguiendo rasgos lúdicos o, bien, que por las acciones de los jugadores no los pierden.

Al fundamentar el diseño metodológico, se argumentó la decisión de llevar a cabo un estudio de caso instrumental exploratorio e interpretativo, entre otras cualidades y criterios porque según Stake (2013) éstos son elegidos en términos de que generan aprendizajes. Así pudimos establecer que el posicionamiento pedagógico del docente investigado y su autoría didáctica permitieron acceder a describir diferentes intervenciones docentes que posibilitaron el montaje y sostenimiento de situaciones lúdicas en las clases de Educación Física.

Las intervenciones categorizadas se vinculan estrictamente con el concepto de participación guiada (Rogoff, 1998) entendida como un tipo de interacción social que se establece entre el niño y su cuidador, en nuestro caso, el docente especialista en Educación Física. A partir de las relaciones intersubjetivas se estipulan circuitos de comunicaciones verbales y no verbales donde se ponen en juego diferentes interpretaciones sobre un mismo fenómeno que en la presente tesis ha sido el desarrollo del saber jugar de manera lúdica. Desde el paraguas de la participación guiada, es que cobran relevancia el despliegue de las intervenciones docentes investigadas y expuestas.

Haremos referencia a cada una de las intervenciones discutiéndolas a expensas de otros argumentos teóricos propios de la Educación Física, que en algunos casos pueden parecerse como similares, pero que distan sobre todo desde el sesgo y

posicionamiento ideológico desde los cuales se piensa y se siente el hacer de la Educación Física Infantil.

A partir de la investigación nos orientamos a pensar una Educación Física que permita el desarrollo del jugar de manera lúdica, como así también los elementos que constituyen a una práctica pedagógica que pueda orientarse a trabajar el binomio juego – jugar como eje. Para ello creemos pertinente discutir algunos tradicionalismos propios de nuestro campo disciplinar, con el anhelo de transformar miradas y ampliar horizontes de la Educación Física, pero ante todo, diferenciar conceptos que muchas veces son utilizados como sinónimos y no ayudan a diferenciar categorías conceptuales que hacen a la labor como docentes.

Sostenemos, a modo general, que las clasificaciones y operacionalizaciones de los estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza (Mosston, 1982; Delgado, 1991, 1998; Mosston y Ashworth, 1996; Contreras Jordán, 1998; Sicilia y Delgado, 2002; Gómez, 2001; Anseistein et al., 2002) están forjadas y fundamentadas desde una perspectiva de la Educación Física en torno a la deportivización y la gimnástica y, por ende, no pensadas desde un estilo docente que enseñe a jugar de un modo lúdico. Es decir, una práctica pedagógica que se aleja de tomar al juego como un recurso didáctico y se acerca más a comprender las actuaciones docentes propicias para el desarrollo del jugar espontáneo en la infancia.

Nos parece que un hallazgo particular de la tesis ha sido la caracterización de la intervención facilitadora para el desarrollo del jugar. En primer término la queremos diferenciar de las tareas no definidas (Blázquez, 1982); de los ambientes de aprendizaje (Blández, 2005); de los ambientes motrices (Gil-Madróna et al., 2008);

de las situaciones didácticas no competitivas y sin institucionalizar (Parlebas, 2001); y de los juegos propiamente creados Incarbone y Gómez (2001).

Desde nuestra óptica, buscando pensar una didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico, creemos que los tipos de tareas no definidas tipo I (Blázquez, 1982), o ambientes de aprendizaje (Blández, 2005) se acercan a la posibilidad de que se desplieguen instancias de juego voluntariamente iniciadas, aunque cabe aclarar que cuando hablamos de situaciones lúdicas, no podemos contemplarlas ni como una tarea ni como un juego ejercitación (Rivero, 2011a), porque aquí es donde entendemos que vuelve a reflejarse una perspectiva desarrollista de la Educación Física. Allí pareciera que el fin es la estimulación del desarrollo motor infantil, dejando de lado el jugar, es decir, centrando la mirada en aspectos reducidos de la motricidad. Para el despliegue de los modos de jugar, con tendencia a la construcción de situaciones lúdicas, es necesaria la posibilidad de vivenciar la autonomía, la exploración y la emancipación. Sin mencionados conceptos la construcción del modo lúdico es imposible. En todo caso no se estaría jugando, simplemente se estarían desarrollando tareas que poco tienen que ver con el jugar.

Por su parte Parlebas (2001) menciona que una de las categorías de situaciones motrices que pueden desarrollarse en Educación Física son las actividades libres, donde "(...) el practicante actúa con libertad y sin obligaciones codificadas" (Parlebas, 2001, p. 174), pero sus recomendaciones no se orientan hacia el juego y el jugar sino que se conducen hacia la experimentación motriz sobre todo en contacto con la naturaleza. De hecho el autor sólo hace referencia a los juegos deportivos y tradicionales como subconjuntos de situaciones motrices de las que la

Educación Física se ocupa, sin dar opinión en relación al jugar espontáneo en dicho marco curricular.

Gil-Madrone et al (2008), especifican la importancia de constituir ámbitos dotados de materiales que orienten al desarrollo global de la motricidad. Los autores exponen que dichos ámbitos de aprendizaje deben ser los más abiertos y flexibles posibles de manera que puedan brindar múltiples opciones a cada niño, donde el juego, la experimentación y la interacción con otros niños y adultos sea factible para el crecimiento personal. Sí cabe mencionar que para los autores el juego es visualizado como un recurso didáctico que permite la interacción con otras personas. Claro que nos diferenciamos de la apreciación que hacen cuando hablan de que “en el planteamiento metodológico merece una consideración especial el juego motor, que en esta etapa educativa está llamado a estar casado con la didáctica” (Gil-Madrone et al., p. 169), dado que le asignan una posición utilitarista del juego. Empero acordamos en el hecho de ver la posibilidad de que los niños interactúen con el docente en los ambientes motrices, fijando una posición más cercana y constructiva del profesor, alejada de visiones autoritarias tan tradicionales en el área de la Educación Física.

Con respecto a los juegos libremente creados (Gómez e Incarbone, 2001), creemos que es tomado como un dispositivo didáctico ligado con una visión constructivista, pero que no visualiza al jugar como un derecho, ni tampoco atiende a los modos de intervención docente. Queda más en un registro de dejar hacer.

A partir de lo expuesto con la intervención facilitadora el docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar, de manera que las acciones del docente también

estén perfiladas a ampliar el contenido lúdico (Sarlé, 2001). Asimismo se han logrado especificar acciones docentes concretas para el desarrollo orientador del juego y el jugar permitiendo ampliar los aportes de Gil-Madrona et al., (2008) quienes mencionaban de manera global que las acciones de los docentes en la Educación Física infantil podrían orientarse a ser un animador, realizar propuestas de juego, organizar espacios estructurados y seguros donde los niños puedan experimentar.

Otras de las categorías de intervención docente que fue expuesta en el marco teórico es la visualización del maestro como jugador. Es decir, como adulto predispuesto y con disponibilidad para jugar durante las clases compartiendo los escenarios de juego junto con los niños, aportando sus experiencias como jugador.

Sarlé (2001) expone que frente al juego existen dos actitudes de los docentes, una, la disponibilidad del juego y, la segunda, la observación del juego. Manifiesta la necesidad de intervenir desde adentro del juego o desde afuera, en tanto esta última se orienta más a la función de explicar los formatos de juego. Por consiguiente, profundizaremos los aportes en tanto la intervención durante el juego. Cabe aclarar que los estudios de Sarlé (2001) se contextualizan en los juegos dramáticos y no en relación a las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. No obstante ello, sus apreciaciones conceptuales cobran validez y coincidencia con lo evidenciado en la presente tesis.

En opinión de la autora, durante los juegos dramáticos los docentes pueden intervenir movilizando roles, marcando los tiempos de juego, ampliando el contenido lúdico o señalando aspectos de la realidad, pero uno de los puntos trascendentales es la de la intervención del maestro como jugador, a expensas de ello expresa que “el maestro va interviniendo en el juego como un jugador más (...)” (Sarlé, 2001, p.

175), considerando que durante el desarrollo del juego y a medida que el maestro juega, los niños lo van reconociendo como un jugador más. Además afirma que la “incorporación del maestro en el juego no impide que éste cumpla, simultáneamente, otras tareas y que los niños diferencian ambas funciones” (Sarlé, 2001, p. 195). Es decir, es un jugador experto que se involucra en las situaciones lúdicas jugando o proponiendo las propias, pero también es docente, entre otras cosas, porque juega y, además organiza aspectos contextuales de la clase. En nuestro estudio pudimos percibir como el docente jugaba protagónicamente con los niños siendo invitado por éstos, pero también, se salía del juego para atender otras particularidades de la clase.

En algunas ocasiones, la intervención como jugador experto puede ser prevista por el docente, pero en otras surge a partir del pedido de los niños (Sarlé, 2006) de que el docente juegue con ellos, encontrándose en la situación de ponerse a la par de los niños para jugar o, lo que resulta más complejo aceptar su ignorancia sobre lo que está sucediendo en “su clase” (Sarlé, 2006, p. 113), teniendo que preguntar ¿cómo se juega?, ¿puedo jugar?.

La intervención como jugador experto no es tan sencilla, entre otras cosas, porque hay que tener disponibilidad para jugar y, por otro, lado porque hay que saber jugar de manera lúdica. Puede pensarse que la intervención como jugador experto es enseñar el juego, es decir, la forma del juego, su formato, queremos decir que se confunde el hecho de ser jugador experto con saber explicar u organizar juegos en términos de una visión recreacionista, es decir, en ver al docente como un dador de juegos prediseñados. Por lo evidenciado sostenemos que el docente como jugador experto interviene jugando de un modo lúdico y, su propia participación como un jugador más es la que podrá enseñar atributos lúdicos.

Aquí cabe retomar un ejemplo de los resultados para resaltar una situación de juego que fue compartida entre un grupo de niños y el docente, donde éste saliéndose del perfil como jugador con intencionalidad lúdica quiso anteponer una lógica adulta a la instancia consiguiendo que los niños abandonen el juego. Ello se debió a que no apareció la habilidad para sostener lo lúdico provocando ser visto como un docente y no como alguien que saber jugar respetando las características del jugar infantil.

La intervención tratada se forja desde entenderse como un jugador experto y, que cada acción comunicativa debe ser interpretada por los otros jugadores (niños) como un jugador más que puede invitar o ser convidado a jugar, y que no significa que colabore, sino que realmente juegue de un modo lúdico. “(...) un “experto” será aquél que pueda combinar situaciones o inventar una nueva, pero no por falta de conocimiento de la forma del juego, sino porque el contenido es tan conocido que les permite desligarse del objeto” (Nella, 2011b, p. 39). Parafraseando a Rivero (2011d) los docentes que pretendan enseñar a jugar deberán tener la sensibilidad de poder ponerse en el lugar de los jugadores, enseñando con sus acciones a diseñar y aplicar estrategias para jugar de un modo lúdico, tal como reconoce Reinaudo (2012) los docentes tendrían que expresar una disponibilidad lúdica y corporal para el desarrollo de juegos corporales pero buscando que sus intromisiones no sean excesivas haciendo perder la iniciativa por parte de los niños.

Al involucrarse a jugar de forma transparente como jugador experto el docente participa en la co-construcción de ideas, sentidos y de las reglas del jugar, constituyendo marcos normativos en articulación con las opiniones, intereses, deseos y necesidades de los niños involucrados en la instancia reconocida como juego. Es decir, es una situación aparentemente ficticia que se juega de verdad, pero no en serio. Es por ello que el maestro como jugador experto no impone reglas

externas a los jugadores, sino que juega con sus saberes aprendidos y los expresa en un plano de igualdad con los niños y niñas, no exponiendo reglas externas o ideas que impiden el sostenimiento del jugar lúdico.

Nos dedicaremos ahora a analizar la observación como una manera de actuación docente para el desarrollo del juego y el jugar.

Durante la constitución del estado de la cuestión fuimos identificando que la observación generalmente es entendida y ubicada como una acción para recabar información sea en términos investigativos o evaluativos. Desde allí fue tomando forma la idea de comprenderla como una real intervención docente cuando ésta es pensada en pos de los niños como jugadores en clases de Educación Física. Volviendo a Mosston (1982); Delgado (1991, 1998); Mosston y Ashworth (1996); Contreras Jordán, 1998; Sicilia y Delgado (2002); Gómez (2001) y Anseistein et al., (2002) la observación no es concebida como estilo, modelo o técnica de enseñanza.

Una de las acciones usadas por los docentes en Educación Física es la observación, aunque nos interesa pensar la observación desde un prisma más amplio que saber mirar, ya que como expresa Rivero (2011d, p. 1) “mirando no puedo acceder a lo lúdico del juego, al sentido construido por los participantes que les permite reconocer que están jugando. Sospecho que al hablar el jugador expresa sus intenciones”, desde esta óptica entendemos que en Educación Física para enseñar a jugar de un modo lúdico necesitamos de una definición de la observación más profunda.

Dejar hacer o intervenir, un importante dilema o lo que hemos llamado, la “falacia del juego libre”. En este sentido una confusión con el concepto de “juego libre”, que se entiende como una actividad en la que el adulto no

interviene. Pero la no intervención es, lo queramos o no, una forma de intervención, que deja que las circunstancias y casualidades gobiernen el espacio, las actividades y las relaciones, a menudo lejos de los objetivos educativos y voluntades expuestas en los discursos y proyectos escolares (Marín, 2013, p. 93).

Pareciera que tomando al juego como una acción voluntaria iniciada y controlada por los jugadores, el docente tiene que estar decidiendo constantemente si interviene o se queda contemplando desde afuera la instancia de juego. Cuando se deja y se permite jugar espontáneamente “(...) los alumnos esperan que el profesor no intervenga para corregir o para recordar la regla, sino que juegue con ellos o no intervenga” (Rivero, 2009a, p. 3). Por eso coincidimos con Marín (2013) cuando entiende a la observación como una intervención. Bajo esa direccionalidad Sarlé (2006, p. 162) la define como una

“contemplación” expectante de la diversidad de situaciones sociales que los niños manejan (temas del conocimiento macrosocial que reflejan los medios de comunicación social; de los sistemas de alianzas y liderazgos; del modo en que los niños interpretan las normas y comparten sus juegos, entre otros aspectos.

Éste tipo de intervención involucra ponerse en el lugar de los niños como jugadores con posicionamiento ideológico emancipador, que observando y dialogando con ellos construyen situaciones lúdicas. “Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de

acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (Freire, 2005, p. 130).

La observación comunicativa como intervención para permitir jugar de un modo lúdico, requiere no solo mirar y contemplar sino también estar predispuesto para el diálogo con los niños donde se puede conversar en planos de igualdad entre el docente y los educandos, aquello que Freire (2002) entiende como hablar con el educando y no hablarle al educando.

La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. (...) Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria (Freire, 2005, p. 115).

Entendemos que la observación comunicativa, en el caso estudiado, se expuso de una manera particular donde el docente mira las situaciones de juego y decide no intervenir porque se están jugando con indicios de modo lúdico, por tanto, no es necesaria su intervención, ya que podría romper el montaje y clima de juego establecido por los propios niños. Al respecto Sabbadini (2012), expresa que los docentes como ludo educadores pueden pensar propuestas desde la observación teniendo en cuenta los repertorios lúdicos de los educandos, con motivo de enriquecerlos. Parafraseando a Lapierre y Aucouturier (1977) aunque no exista intervención instrumental el docente está presente y es reconocido como la persona que ha generado las condiciones subjetivas para poder jugar, es decir, que su actitud genera seguridad de que se podrá jugar y, además, está disponible si los

jugadores así lo requieren (Sarlé, 2011b), aspecto que se vio reflejado en acercarse hacia niños que parecían no estar jugando con intencionalidad de dialogar al respecto.

Cabe destacar que la categoría ha sido tomada en base a la metodología comunicativa crítica donde es definida como aquella que “permite a quien investiga presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que puede contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos” (Gómez et al., 2006, p. 83-85). Esa perspectiva adopta una actitud participativa donde se comparten en planos de igualdad tanto las visiones de los investigadores como de la persona investigada. De esa manera, nos parecía interesante definir a la observación como un modo de intervención que comunica y se destaca por una posición dialógica. Aquello que durante la estancia en el campo pudimos registrar que era una de las acciones que el docente estudiado realizaba durante las clases, no con una actitud de abandonar éticamente su función como docente clasificado como abandono docente o pedagogía de la sombra (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al., 2013; Marques Da Silva et al., 2014), sino como una decisión intencionada y planificada.

Con respecto a la intervención delegativa sostenemos que la misma puede asociarse con el estilo de enseñanza recíproca (Mosston y Ashworth, 1986; Contreras Jordán, 1998), pero desplazándose del sentido correctivo técnico que posee la misma, ya que tiene su historicidad en el análisis de acciones deportivas/gimnásticas. Claro que respeta el principio de permitir que los educandos puedan enseñarse entre sí socializando sus saberes. Asimismo tomamos elementos

del término de la microenseñanza (Contreras Jordán, 1998) en tanto que lo delegativo habilita a que aquellos jugadores que han organizado y propuesto una situación lúdica la socialicen hacia otros niños y niñas no involucrados en dicha instancia de juego.

Durante el proceder de la construcción, por parte de los niños, de las instancias de juego, el docente abría la posibilidad a que un niño o grupo de niños le enseñe, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma. De esta manera los niños se constituyen como enseñantes de sus saberes. El docente les proponía que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, orienta a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo.

Con la intervención delegativa el profesor puede desplazarse de la escena de juego cuando considere que no es necesario permanecer o, bien, porque es solicitado por otros niños y niñas como tal o, como jugador experto.

Hasta aquí hemos resaltado las intervenciones docentes que sostenemos son un hallazgo original de la tesis y aportan elementos propios en tanto una didáctica para enseñar a jugar de un modo lúdico. Más allá de esta afirmación han aparecido otras acciones docentes que son también parte del conjunto de intervenciones que el docente ha desplegado. Siendo categorizaciones ya expuestas por otros estudios desde las cuales partimos para encontrarles rasgos y atributos frente a otro objeto de estudio desde el cual habían sido abordadas.

Es así que la intervención fundamentadora (Pizzano y Gómez, 2003) ha tomado idéntica direccionalidad, que la definición establecida por los autores, para el desarrollo del jugar. En nuestro caso el profesor exponía razones, argumentos y

explicaciones que permitían a los niños construir una valoración sobre la manera de jugar o, en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego. En términos de Harfuch y Foures (2003) este tipo de acción docente se la denomina intervención sustantiva ya que se brinda información que amplía o profundiza el contenido en función de algún acontecimiento de la clase o, bien, partir de una requisitoria de algún niño. Las explicaciones en ciertos casos se orientaron a brindar argumentos para que los niños puedan visualizar jugar de una manera lúdica, como una manera de jugar distinta a la que viene siendo, en la búsqueda de poder sostener la ludicidad en la instancia de juego que se está compartiendo. A veces, esas explicaciones estuvieron dirigidas a que los niños no interrumpieran u obstaculicen el jugar de otras instancias construidas por sus compañeros, haciéndoles ver que otros niños también están jugando y necesitan de ciertos materiales y lugares para poder jugar y, sobre todo, la seguridad de que nadie los estará entorpeciendo. Buscando así la comprensión del sentido colectivo, donde la acción de uno no impida la continuidad de la instancia de juego para otros. También las explicaciones se orientan hacia el cuidado de sí mismo cuando se está probando una acción de juego que es novedosa. En síntesis, la búsqueda de las argumentaciones propiciadas por el docente se dirigieron a establecer conocimientos sobre el saber jugar de manera lúdica.

En términos de la intervención reflexiva (Pizzano y Gómez, 2003; Nella y Taladriz, 2009; Nella, 2011) podemos decir que mencionada actuación docente colabora en la construcción de la conciencia del jugar, ligada a poder revisar la toma de decisiones que cada niño va realizando como jugador. Permite de este modo retomar aspectos con el saber jugar, con el darse cuenta cómo se está jugando teniendo siempre un formato de pregunta abierta. Se ha observado que en general

esta intervención es con mayor frecuencia de carácter individual, aunque no es que no existan requisitorias grupales ligadas al cómo estaban jugando. En la intervención reflexiva aquello que interesa es poder hacer repensar sobre las necesidades de seguridad en tanto el uso de los materiales de manera que pueda jugarse sin riesgos para la integridad de los jugadores. Como así también sobre las actitudes de exclusión, discriminación, burla, o agresión física. En otros casos, las preguntas indagan sobre el sentido competitivo que ha tomado una instancia de juego.

Retomando los aportes de Pizzano y Gómez (2003), la intervención reflexiva es una invitación a la revisión de las actuaciones de cada persona, pero que no hay que perder de vista que ese pedido siempre viene expuesto desde la autoridad pedagógica, por tanto creemos que la misma debe tener una sensibilidad particular en tanto la comunicación corporal teniendo en cuenta los tonos de voces y posturas corporales que permita a los niños reflexionar sin temor a consecuencias posteriores ya que la pregunta no se expresa como imperativo sino como una apertura que permita pensar y argumentar propias posiciones de los niños como jugadores.

En relación con las estrategias emancipativas (Navarro, 2002) lo deliberativo es una acción que permite abrir la discusión y el debate, donde se busca pasar de la heteronomía a la autonomía, es decir, de poder construir un modo de jugar lúdico con rasgos personales y no simplemente jugar como se espera que deba jugarse o como el juego dice que hay que jugar. Lo deliberativo necesita de una actitud más simétrica del docente respecto a los niños, donde puedan dialogar en planos de igualdad cuando el jugar es el eje de esa conversación. Según Shier (2008), bajo ese clima, los niños son escuchados, pueden expresar sus puntos de vista, se tienen en cuenta sus argumentaciones y solicitudes, estando involucrados en la

toma de decisiones compartiendo el poder y la responsabilidad con los adultos. Estas características se alinean con los postulados de Pizzano y Gómez (2003) quienes plantean que la intervención deliberativa busca la participación activa y protagónica de los niños en las discusiones y la elección de diferentes cursos de acción sobre las metas propuestas. Esta categoría puede verse en consonancia también con el concepto de estrategia emancipativa de Navarro (2002), donde los alumnos toman decisiones respecto a la trama o historia de un juego, sobre las reglas o preferencias de los propios jugadores.

En definitiva esta acción docente se perfila, en términos de Freire (2005), hacia que los niños construyan el sentido de autonomía entendiéndolo como la toma de decisiones constantes, que como bien dice el autor, solo se logra tomando decisiones en contextos donde eso se vea viabilizado por una posición docente democrática. De esta manera las preguntas ¿Cómo se juega? ¿Cómo vamos a jugar? ¿Cómo es el juego? son locuciones que dieron cuenta de una intención emancipativa del docente interiorizándose sobre las características del juego y de los modos de jugar, pero, a su vez, gestando una subjetividad en los niños donde se reconoce que puede jugar, se puede crear e inventar propias situaciones lúdicas.

Ampliando la discusión sobre las intervenciones y evidenciando la flexibilidad investigativa adoptada expresamos que durante el trabajo de campo fuimos modificando una apreciación respecto a ciertas intervenciones docentes que creíamos no eran pertinentes para el desarrollo del modo lúdico, ellas eran las intervenciones denominadas por Pizzano y Gómez (2003) como: enunciativa, exhortativa, confirmativa, ejemplarizante y sancionadora. Sosteníamos que las mismas se ubicarían más en un perfil reproduccionista que no aportaría elementos ligados a lo lúdico. Con el devenir de la estancia en el campo pudimos ver que

cuando esas intervenciones se articulaban con la actuación facilitadora o como jugador experto tomaban otro tinte.

Tanto lo enunciativo como lo exhortativo pueden verse alineado con la intervención de orden de Harfuch y Foures (2003) donde el docente interviene para dar pautas que permitan una disposición armoniosa de la clase, se busca con ello generar un encuadre dado que algunas actitudes por parte de los alumnos entorpecen el desarrollo. Pareciera que la estrategia instructiva también aparece para orientar a jugar de un modo lúdico, aunque sea para dirigir la atención hacia otros valores (contrahegemónicos). En el caso estudiado las intervenciones enunciativas y exhortativas servían para exponer reglas y sentidos que orientaban a sostener la ludicidad, así como también para mantener la seguridad en el uso de los materiales didácticos y espacios de juego para que éste pueda fluir.

Por otra parte se registraron intervenciones confirmativas y ejemplarizantes (Pizzano y Gómez, 2003), la primera en términos de ratificar, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permitían reflexionar, accediendo a una toma de conciencia, sino que corroboran o rechazan, cómo debe ser la manera de jugar con otros.

Ligado a lo ejemplarizante en ocasiones se orientó en trabajar con un niño para que él mismo pueda darse cuenta cómo viene desarrollando sus acciones, afirmando que su modo de jugar es un modo no adecuado dado que interrumpe el jugar espontáneo de sus compañeros de clase. También las ejemplificaciones están en consonancia de poder hacer ver ciertos modos de actuación que pueden conocer una manera de jugar hasta ese momento no vista en el desarrollo de las clases o, bien, que orienten a un desafío de hacer una acción de juego que otro niño ha establecido.

Podríamos decir que este tipo de intervenciones son parte constitutiva de las estrategias instructivas mencionadas por Navarro (2002) ya que aparecen ciertos criterios y procedimientos que parten del profesor como modelos fijando ciertos criterios y procedimientos orientados para el aprendizaje. Aunque, cabe hacer el análisis, que dichas orientaciones instructivas están destinadas a posibilitar acceder a jugar de una manera diferente a la que se conoce, logrando identificar valores de empatía, permiso, reconocimiento del otro y una fuente de emoción de jugar con sesgo autotélico que no es aquella que generalmente se valora en el marco de las clases de Educación Física. Aquí coincidimos con Navarro (2002) en tanto que las estrategias instructivas no persiguen el control disciplinante del grupo sino hacia el fomento de actitudes.

Queremos culminar la discusión sobre las actuaciones docentes con la categoría sancionadora. Como dijimos en párrafos anteriores, creíamos que esta no aportaba elementos para el desarrollo de lo lúdico, pero con el despliegue de la actuación del docente investigado vimos que la sanción aparecía en varios momentos de las clases, pero no con un carácter orientado hacia la aplicación de castigos (Gómez, 2010), ya que no se registraron en ningún momento castigos con fines expiatorios, exclusiones momentáneas o definitiva del grupo social, hacer soportar las consecuencias de sus acciones, privarlo de aquello que ha abusado o hacer al culpable lo ha hecho a otro. Las sanciones aparecidas estuvieron ajustadas a la censura verbal del acto (Gómez, 2010), otorgando explicaciones y fundamentaciones para que los niños puedan comprender que su manera de jugar ha roto algún lazo social con otros jugadores. Accediendo a entender las consecuencias de sus acciones y que puedan adecuar sus modos de acción. En ciertos casos el docente les pedía que eviten ciertas transgresiones o bien, aparecía

el límite, encuadre a partir de una censura verbal del acto efectuado por el niño o grupo de niños exhortándolo a adecuar su accionar o reparar el daño realizado.

Esto implica distinguir entre sancionar y castigar, pareciera que el límite ante ciertas acciones efectuadas en el devenir de intentar gestar una instancia de juego o, en su sostenimiento, es un concepto que permite a los niños tener elementos para pensar su manera de estar en juego, pero que en ningún caso sus acciones serán castigadas, sino llevadas a un plano que le permita identificarlas y reconocerlas.

De esta manera si durante el jugar aparecían exclusiones, dominaciones y discriminaciones entre los jugadores la autoridad docente ideológicamente crítica ha buscado llevar adelante intervenciones que den razones, permitan reflexionar y deliberar para entender y emanciparse de aquellas actitudes que conservan rasgos autoritarios y dominantes de unos sobre otros. Y aun sancionando, la misma no implica castigos de ningún tipo, sino que se sostienen para poder aprender a jugar con otros recuperando intencionalidades lúdicas, es decir, de jugar de verdad, estando a salvo de consecuencias.

Como cierre expresamos que teniendo en cuenta que “(...) el juego crea una zona de desarrollo próximo para el niño” (Vigotsky, 1996, p. 156), es allí donde el docente expresa de manera artística y con autoría las diferentes intervenciones que crea pertinentes, en términos individuales o grupales, para enseñar a jugar de un modo lúdico.

Capítulo 8: Conclusiones. Aportaciones teóricas y pedagógicas del estudio.

Limitaciones y futuras líneas de investigación.

Para el abordaje de las conclusiones trabajaremos en torno a tres ejes, por un lado realizaremos el tratamiento de los objetivos específicos de la tesis, que nos permita dar respuesta al planteamiento de nuestro problema de investigación vinculado a los procesos de construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.

A continuación nos dedicaremos a las aportaciones teóricas para una perspectiva del juego que definimos como aquella interesada en los jugadores, es decir, en la dimensión personal de quienes juegan y no tanto en las características de los juegos. Sin olvidar las contribuciones pedagógicas que aporta la investigación para el desarrollo de clases de Educación Física que traten la temática del juego y el jugar como derecho de la niñez.

Por último haremos mención a las limitaciones del estudio procurando establecer enlaces con futuras líneas de investigación relacionadas con la perspectiva epistemológica desde donde nos hemos posicionado para estudio.

8.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación

- **Identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las situaciones lúdicas.**

Si entendemos el sentido como la direccionalidad que toman las situaciones lúdicas sostenemos que los niños de 4 y 5 años de la población estudiada, las perfilan con orientación hacia el: simular/aparentar; huir - perseguir - atrapar; ocultar

- buscar - descubrir; crear – construir y sensación de poder hacerlo (emulación - prueba - desafío). Entendemos que estas características de direccionalidad que toman las situaciones lúdicas se vinculan con el sentido objetivo que le otorgamos como investigadores desde la observación e interpretación externa. Es por ello que a partir de la sensibilidad teórica y la emergencia suscitada al momento del análisis planteamos el concepto de sentido subjetivo del juego, como aquel que se encuentra relacionado con los deseos, intenciones y emociones de quienes juegan. Llegamos a este punto, dado que fuimos interpretando que los niños, como jugadores, aun compartiendo una instancia de juego, exponían direccionalidades diferentes durante una misma instancia de juego. Establecemos que desde la dimensión personal de quienes juegan no puede asignársele un sentido objetivo heterónimo, sino que interesa el sentido subjetivo que le otorgan los protagonistas del juego, el cual posee estricta relación con la fuente de emoción (encontrarse con otros, competir, azar, aparentar, vértigo o sensación de poder hacerlo).

- **Identificar los tipos de relaciones que establecen los jugadores en la construcción de los guiones de juego de las situaciones lúdicas.**

Exponemos que cuando los jugadores pueden expresarse, es porque aparecen interacciones dialógicas y por consiguiente las relaciones entre los mismos son simétricas. Los jugadores se reconocen como iguales, hay reciprocidad, empatía y el interés está en compartir acordando a qué y cómo jugar, es decir, en busca del entendimiento. También hemos evidenciado la existencia de relaciones denominadas como asimétricas, eso sucede cuando los jugadores intentan dominar la situación de juego tratando de imponer sus ideas y/o reglas sin poder tener en cuenta las visiones, aportes o sugerencias de otros jugadores.

- **Identificar los tipos de reglas que establecen los jugadores para la construcción de los guiones de juego en las situaciones lúdicas.**

Hemos constatado que el guión de juego se va configurando a partir de ideas que se exponen como reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente. Es así que las reglas se tornan propositivas, marcan aquello que hay que hacer en el juego. Por lo menos en el caso estudiado hemos podido evidenciar que las reglas implícitas responden a ciertas simbolizaciones de personajes, las cuales rigen aquello que hay que hacer en el juego. Es decir, sin mediar ninguna otra indicación más que nombrar el simbolismo. La situación imaginaria conlleva las reglas del personaje a aparentar. En otros casos esas reglas se vieron acompañadas por reglas de primer orden. Otra posibilidad es que las instancias de juego comiencen con reglas de primer orden.

Las reglas explícitas de segundo orden o aquellas que determinan consecuencias en el caso de no cumplirse o infringirse las propositivas, fueron más un aporte del docente como jugador experto que de los niños.

Por ello decimos que las reglas propositivas como las implícitas y de primer orden son las que aparecen de manera preponderante en las situaciones lúdicas que compartieron los niños y docente investigados. Es decir, aquellas que son propias de esta etapa infantil, en las que las reglas acompañan y son parte del poder estar jugando, no como reglas estrictas sino como reglas del jugar.

- **Distinguir los modos de jugar en las situaciones de juego / lúdicas.**

Evidenciamos la existencia de dos maneras de involucrarse en un juego, las cuales fueron categorizadas como modo no lúdico y modo lúdico.

- El modo no lúdico de jugar se expresa por aquellas acciones de los jugadores que implican adecuarse y adaptarse a las propuestas de juego sin poder elaborar la forma de juego. Otra posibilidad es que un jugador inicie voluntariamente una instancia de juego de manera competitiva. Algo que nosotros consideramos como un valor hegemónico.
- Respecto al modo lúdico de jugar lo definimos como aquellas acciones (corporales y verbales) que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos, es decir, de manera no competitiva. En este último caso se entremezclan ciertas sensaciones como la abstracción del tiempo-espacio, la libertad, de situación ficticia, de voluntariedad, de gratuidad y de autotelismo.

Cada uno de los modos de jugar se distingue por ciertos rasgos o indicadores que demuestran los jugadores. En tanto la expresión de intencionalidades no lúdicas se encontraron los siguientes indicios: a) pegar con o sin intención a otros jugadores; b) quitar un material a otros jugadores que estaban usándolo para su propia instancia de juego; c) excluir o discriminar; d) impedir que otro jugador realice acciones para el montaje y/o sostenimiento del jugar; e) dificultar o molestar la instancia de juego de otros jugadores; f) burlar a otro jugador; g) competir, querer ganar como fuente de emoción; h) desconocer o no tener el mismo sentido o direccionalidad en el jugar.

Con respecto al modo de jugar sustancialmente lúdico se evidenciaron los indicadores de: a) invitar de manera transparente, siendo solicitudes y/o peticiones

para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales; b) aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego; c) pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego; d) jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad; e) ser cómplice para el jugar de otro jugador; f) aparentar; g) experimentar, darse permiso de probar; h) expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando.

- Identificar los tipos de enunciados y describir las intervenciones docentes que posibilitaron el montaje y sostenimiento de las situaciones lúdicas.

Centrando la atención en la unidad de análisis del docente, hemos podido distinguir que el enunciado transparente realizado por el profesor propició la construcción de situaciones lúdicas. Esto fue gracias a que el docente realizaba preguntas a los niños sobre el jugar, permitía el despliegue de una instancia de juego propuesta o iniciada voluntariamente por los niños o bien, invitaba a niños a compartir una instancia de juego con libertad de optar jugar o no. A partir de esta evidencia reconocemos el enunciado transparente como aquella propuesta del docente que permite real conciencia de que en la clase se podrá jugar de verdad, donde los niños reconocen que pueden montar y sostener propias y voluntarias instancias de juego. Cuando los enunciados fueron paradójicos o ambiguos no posibilitaron el jugar espontáneo de los niños, por consiguiente no podían crear genuinas situaciones de juego.

Cabe destacar que aun dados los enunciados transparentes, esto no tuvo como consecuencia directa que las instancias de juego contengan indicios lúdicos. Para

que ello suceda ha sido necesario que el docente realice intervenciones docentes específicas que guíen a los niños el sostenimiento y/o aparición de lo lúdico.

Presentamos a continuación el conjunto de intervenciones docentes descubiertas en el proceso de investigación, el cual fue factible dado el posicionamiento ideológico y de autoría didáctica particular del docente investigado. En las siguientes líneas exponemos cada una de las doce intervenciones.

- *Intervención facilitadora*, donde el docente prepara y provee de espacios, materiales, sugerencias y ayudas a los niños para que desplieguen sus modos de jugar. Por consiguiente las niñas y niños interpretan y reconocen que pueden jugar, con un adulto dispuesto a colaborar con ellos durante las clases y que realiza las siguientes acciones:

- El docente prepara y acondiciona el espacio y los materiales didácticos para que los niños, a partir de ellos, puedan construir situaciones de juego / lúdicas de manera segura.
- Posibilita a los niños disponer de materiales didácticos para que armen o enriquezcan sus ideas de juego.
- Colabora con los niños para que la situación de juego / lúdica pueda llevarse a cabo. Sus acciones se orientan a que el espacio y uso de los materiales sean seguros posibilitando el desarrollo del jugar.
- Interroga a los niños sobre las necesidades materiales y/o espaciales para poder jugar.

- Habilita y/o propone ideas de juego pero no las protagoniza como jugador experto.
 - Permite desplegar un tema generador de juego, propuesto por un niño, que fue surgiendo en la propia clase o en anteriores.
 - Sugiere opciones de juego a los niños, o bien, colabora para la continuidad de la instancia de juego.
 - Desarrolla alguna acción corporal que permite o amplía el juego iniciado por un niño o grupo.
 - Expone una indicación técnica corporal que les permite a los niños jugar.
 - Orienta a los niños a iniciar sus propias situaciones de juego / lúdicas individuales, o también crear otras nuevas.
 - Colabora en los intercambios intersubjetivos para que los niños puedan encontrarse y montar una situación de juego compartida.
- *Intervención como jugador/a experto/a*: el docente se asume como un protagonista más de la instancia de juego y es reconocido por los niños como tal. Cabe destacar que dado el tradicionalismo reinante de la relación asimétrica entre docente y educando, es necesaria una actitud de desplazamiento por parte del docente, de una posición autoritaria y bancaria, a una posición dialógica en la que participa como uno más cuando se está jugando.

Este tipo de intervención toma dos posibles direcciones:

- El docente elabora situaciones lúdicas, en las que puedan incluirse otros jugadores/as (educandos/as) o invita a empezar a jugar. Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse al convite hecho por el docente.
 - El docente acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores y/o participa de situaciones lúdicas elaboradas por los niños expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición.
- *Observación comunicativa.* Esta intervención requiere de la competencia de saber mirar y escuchar a los niños, generando interacciones entre docente y educando que le permita al profesor conocer intereses, necesidades o particularidades de los niños como jugadores. Esta intervención implica una mirada atenta hacia los niños y la disponibilidad para el diálogo y el hecho de saber escucharlos generando un diálogo entre lo que saben los niños y aquello que conoce el docente como jugador experto o como docente.
- *Intervención delegativa,* el docente, reconociendo una situación de juego / lúdica constituida por un niño o grupo, les propone que esta sea compartida, con sentido de invitación transparente, hacia otros niños, teniendo que explicar el guión del juego. Es decir, les solicita a los niños que le expliquen a otros compañeros aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo que viene siendo. Durante el proceder de la construcción de las situaciones lúdicas el docente reconociendo dichas instancias de juego habilita a que un niño o grupo de niños le enseñe, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban

participando de la misma. De esta manera los niños se constituyen como socializadores de sus saberes.

- *Intervención fundamentadora*, el profesor expone razones que orientan a los jugadores a jugar de un modo lúdico. Argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores. También lo hace en relación al uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego buscando la comprensión del derecho al jugar que tienen otros pares. Con esta intervención el docente explicita motivos para que los niños puedan comprender que ciertas acciones que realizan pueden obstaculizar el jugar de otros compañeros de clase o, bien, enseñarles que están jugando de un modo no lúdico.

- *Intervención reflexiva*, el docente solicita la revisión del modo de jugar no lúdico procurando la toma de conciencia por parte de los jugadores en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego. Esta actuación docente se evidenció en forma de preguntas abiertas que permitía a los niños revisar sus modos de jugar.

- *Intervención deliberativa*, el docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación de juego.

- *Intervención enunciativa*, aquí el profesor expone reglas y sentidos que orientan jugar de modo lúdico.

- *Intervención exhortativa*, el docente solicita jugar de un modo lúdico y/o de acondicionar de manera segura el lugar de juego.

- *Intervención confirmativa*, el profesor ratifica, a partir de preguntas, cómo debería de jugarse lúdicamente. Las preguntas no permiten reflexionar sino que corroboran o rechazan explícitamente cómo debe ser la manera de jugar con otros.

- *Intervención ejemplarizante*, el docente expone casos sobre los modos de jugar de algún niño, o bien, evidencia el cumplimiento o incumplimiento de una regla del guión de juego.

- *Intervención sancionadora*, el profesor realiza una censura verbal sobre la manera de estar jugando en una instancia de juego. La crítica o reprobación está dirigida hacia una manera no lúdica de jugar con otros. Hemos detectado diferentes acciones del docente que se orientan a sancionar las maneras de jugar de los niños, aunque en ningún caso aparecen castigos ligados con la imposibilidad de seguir jugando. Sí, en cambio, se les solicita a los niños que modifiquen su manera de jugar. Por lo cual podríamos hablar de sanciones que están orientadas a exponer límites sobre las maneras de jugar de los niños que van surgiendo en el despliegue de su jugar y, cómo, en momentos sus realizaciones ponen en peligro a otros compañeros de clase.

- **Diferenciar las intervenciones docentes que posibilitan el pasaje de una situación de juego a una situación lúdica.**

En nuestro estudio no hemos encontrado intervenciones que logren el pasaje de una situación de juego a una lúdica. Ha sido el despliegue artístico del conjunto de intervenciones docentes lo que permiten construir lo lúdico de una instancia de juego. Ese accionar docente se ha hecho visible a lo largo de todo el ciclo lectivo, donde se adecuaba cada tipo de intervención en virtud de las particularidades maneras de jugar que iban exponiendo los niños en las diversas clases. Por eso decimos que lo lúdico puede surgir a partir de una posición ideológica del docente, quien se percibe como un adulto garantista del derecho de la niñez a jugar con intencionalidades lúdicas. Por tanto afirmamos que es el despliegue de un conjunto de intervenciones docentes las que permiten a los niños aprender y/o sostener la ludicidad de sus situaciones de juego.

Haber transitado la resolución de los objetivos específicos nos permite estar en condiciones de de brindar respuesta al objetivo general de la investigación, en nuestro caso, **comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.**

Entendemos las situaciones lúdicas como instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los jugadores (niños y/o docente) la construcción de las variables que configuran la forma de juego y asumen jugarla de un modo lúdico. El despliegue de los modos de jugar protagonizados conlleva a que a partir de sus relaciones se configure el guión de juego, es decir, los jugadores van construyendo el sentido del juego el cual está estrictamente vinculado con las reglas preferentemente implícitas y/o explícitas de primer orden. En el caso estudiado, no

evidenciamos negociaciones sobre las reglas de juego por parte de los niños, sino que los pequeños expresan regulaciones propositivas sobre aquello que se quiere vivenciar y experimentar como jugar. En tanto el sentido y direccionalidades que toman las situaciones lúdicas pueden ser coincidentes para los jugadores, pero también, en determinadas instancias de juego, aun compartiendo el lugar y tiempo de juego cada jugador le otorga distinta orientación al jugar, aquello que definimos como sentido subjetivo del juego.

No podemos dejar de lado que la posibilidad de construir situaciones lúdicas en clases de Educación Física necesita de ciertas condiciones establecidas por el tipo de práctica pedagógica. En nuestro caso estudiado hemos demostrado que la posición ideológica del docente respecto a tomar al juego y el jugar como eje temático de la Educación Física, conlleva consigo el despliegue de enunciados transparentes y un conjunto de intervenciones, desde donde los niños identificaban que en la clase de Educación Física podía jugarse. Por consiguiente el entramado de construcción de las situaciones lúdicas requiere de acciones conjuntas entre un profesor garantista del derecho al juego y de niños percibidos y sentidos como jugadores que van aprendiendo a saber jugar de manera sustancialmente lúdica.

Cabe destacar que tanto las instancias de juego con intencionalidades lúdicas compartidas entre los niños con el docente o bien, aquellas jugadas entre los propios niños pasan por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico en donde se exponen reglas o ideas propositivas para jugar. Constatamos el hecho de estas dos fases, dado que en el caso estudiado no pudo establecerse una fase de cierre de alguna instancia de juego donde el final de un juego puede ser el principio de otro diferente. Los niños demostraron la capacidad de ir dejando de jugar un juego pero seguidamente tomaron una nueva instancia que no necesariamente se orientaba

bajo el guión con el que se venía jugando. En todo caso las situaciones finalizaban porque culminaba el tiempo de clase y no por una decisión de los niños.

Por tanto en las situaciones lúdicas, los jugadores montan y estructuran la forma de juego preparando todo lo necesario para jugar y sobre todo van configurando el sentido por el cual jugarán. Elegir a qué jugar, con quiénes, con qué elementos, con qué reglas, en qué espacio, tiempo y lugar, es una muestra del rol protagónico de quienes juegan. No juegan a aquello que se les dice, sino que son propios creadores e inventores de instancias de juego. El sentido por el cual se juega no es competitivo, se juega por jugar, donde el resultado no importa, lo interesante es encontrarse, invitarse, desafiarse, sorprenderse, donde el valor agregado no es un resultado, sino la gratuidad de juntarse con otros a disfrutar de estar jugando. Sostenemos que el jugar de un modo lúdico se aprende jugando y se aprende junto a personas que sepan jugar de esa manera, en el caso investigado con pares y un docente especializado y sensibilizado en la temática.

8.2. Aportaciones teóricas y pedagógicas del estudio

En el presente apartado haremos referencia a las aportaciones teóricas y pedagógicas que consideramos relevantes. En primer lugar resaltaremos aquellas categorías conceptuales que han sido exploradas y que pensamos aportan cuerpo teórico a la línea de estudio centrada en el juego y el jugar entendida como aquella interesada en la dimensión personal de los jugadores. Por último nos dedicaremos a explicitar las aportaciones pedagógicas del estudio que sostenemos pueden permitir prácticas pedagógicas innovadoras para la Educación Física Infantil.

Como aportaciones teóricas de la tesis, a partir de la emergencia y sensibilidad teórica como estrategias del muestreo teórico, se han generado definiciones conceptuales sobre las categorías: guión de juego; sentido subjetivo del juego, modos de jugar e intervenciones docentes para el desarrollo del jugar las cuales no sólo buscan ampliar el cuerpo teórico, sino verse como anclajes que posibiliten volver a investigar con otros insumos.

Se han podido distinguir los modos de jugar (lúdico y no lúdico), así como también ampliar las características de las fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico que realizan los jugadores estableciendo el concepto de guión de juego, el cual se configura por los aportes de los jugadores en estricta relación con el sentido subjetivo y las fuentes de emoción. Por último las categorizaciones de cada una de las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar cumplimentan un vacío evidenciado en el estado de la cuestión.

Orientándonos hacia los aportes pedagógicos según Falkenbach et al., (2006) los enfoques pedagógicos sobre las que se han configurado las prácticas en la Educación Física Infantil han sido preferentemente correte psicomotricista, desarrollista y recreacionista.

El estudio llevado a cabo en la presente investigación nos ha permitido aportar elementos que se alinean más con una visión pedagógica sociocrítica de la Educación Física, dado que ha aparecido un enfoque que ubica al jugar como derecho de la niñez, colocando en centro a los sujetos como jugadores y a lo lúdico como una cualidad contrahegemónica del recreacionismo y de la utilidad del juego como recurso metodológico.

Reconocemos que lo lúdico no pertenece exclusivamente a la Educación Física, pero sí que esta puede propiciarlo. Tampoco la Educación Física es Educación Física porque favorezca lo lúdico, pero sí es interesante pensar en cómo enseñarlo, saber qué hacer para que reluzca y los niños puedan recuperar y aprender lo concerniente a la ludicidad.

Pareciera que lo lúdico intenta verse como algo que le juega de igual a igual a lo competitivo en pos de transformar o, al menos, ampliar visiones tradicionales. Lo lúdico no es crítico, aunque sí diferente a lo hegemónico y si se enseña a experimentar construir situaciones lúdicas, es posible un cambio de perspectiva en torno a la Educación Física, no sólo para los niños sino también para los docentes. Lo evidenciado de la autoría didáctica del caso estudiado permite visualizar un enfoque pedagógico que permite la construcción de diferentes, simultáneas y heterogéneas situaciones de juego con orientación hacia lo lúdico. Bajo esa propuesta aparecen procesos de construcción autónoma y responsable por parte de los educandos respecto al montaje y sostenimiento del jugar. Es decir los niños expresan sus saberes de jugar espontáneo, prueban y experimentan con la participación guiada del docente.

Lo lúdico estará presente en la Educación Física cuando pueda dejarse de lado el hecho de asignarle un valor agregado al jugar, generalmente expresado por la competición, donde lo productivo es ganar y percibir los significados subjetivos del perder. Ver y saber jugar con sentido emancipatorio de los valores dominantes advierte otros posibles significados de la Educación Física Infantil, donde los niños puedan encontrar, en ésta área curricular, un lugar de protección sobre su derecho a jugar lúdicamente. Este enfoque pedagógico necesita de la intervención ideológica del profesor dado que ante la posibilidad de crear situaciones de juego, los niños y

niños generen situaciones que no sean lúdicas, porque que ellos traen consigo saberes acerca de cómo jugar. Porque jugar se desarrolla también en otros escenarios distintos a la Educación Física. Por ello las intervenciones docentes no son ingenuas e intentan hacer aparecer o sostener los atributos intrínsecos de lo lúdico.

Existen dificultades para aprender a enseñar lo lúdico en la infancia, sobre todo en contextos racionales y valorizantes del éxito y la productividad. Generalmente las acciones orientadas hacia lo lúdico comienzan con motivos de alegrarse, divertirse con otros, aparentar y crear algo diferente a lo que la vida cotidiana viene siendo, pero luego la intervención adulta lo orienta a que sirva para algo, que no quede solo el divertimento. Es así que sostenemos que saber intervenir como adultos en el juego espontáneo de los niños es un aporte adicional del estudio.

8.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Todo cierre de un proceso de investigación permite vislumbrar otros caminos para el arte de investigar. Para poder plantear líneas futuras de investigación en relación al juego y el jugar en Educación Física es preciso antes realizar reflexiones en torno a lo experimentado y efectuado en la presente tesis. Por eso, en primer término nos abocaremos a marcar las limitaciones que ha tenido la investigación y para ello lo sintetizaremos en dos ejes, uno teórico y otro metodológico. Luego sí enunciaremos posibles perspectivas de futuras investigaciones.

Una limitación de la tesis ha sido la escasa tradición científica de la perspectiva epistemológica desde donde se arraigó la investigación, la cual denominamos como aquella centrada en la dimensión personal de quienes juegan. Recién a partir del

año 2010 comenzaron a surgir los primeros indicios de estudios desde esta visión, aspecto que limitó las categorías conceptuales y posibles discusiones. Empero, fue justamente este punto uno de los hechos que originó llevar adelante un proceso investigativo de corte cualitativo y exploratorio que pueda ir sistematizando categorías y dimensiones que permitan ir ampliando el recorrido teórico de una posición ligada al juego y el jugar, que necesita no solo bucear los mares de la investigación sino también, ser contrastada ante la comunidad científica.

Respecto al diseño metodológico sostenemos que al momento del trabajo de campo se podrían haber utilizado dos estrategias más para la recolección de información, sobre todo para recabar datos directos de los niños. Por un lado se pensó en que algunos niños seleccionados de manera intencionada pudiesen llevar consigo un dispositivo de grabación de voz, para registrar todas las locuciones verbales que iban realizando en sus interacciones de juego con otros niños. La decisión de no hacerlo se debió a creer que ese hecho podía ser antinatural y obstaculizador para el jugar espontáneo. Aspecto que tal vez si hubiese sido salvado realizando un grupo de discusión con los niños tras de cada clase, tratando de indagar con mayor profundidad en datos ligados al sentido de las situaciones lúdicas y de sus modos de jugar. Lamentablemente fue imposible de realizar dado que el grupo luego de las clases de Educación Física se orientaban a realizar otras acciones educativas institucionalmente planificadas.

Por lo explicitado anteriormente, nos damos el permiso de exponer ciertas orientaciones de posibles vías de futuras investigaciones sobre el juego y el jugar como derecho y desde la perspectiva de los jugadores.

Retomando una idea Paviana, nos sigue interesando estudiar más los modos de jugar que los juegos, ya que éstos no existen sin jugadores. Por consiguiente

alentamos a investigaciones que en el marco de la Educación Física, en sus distintos niveles educativos (infantil, primario, secundario, universitario) se impliquen a seguir dilucidando indicios de un jugar sustancialmente lúdico. Para ello, las limitaciones en tanto las estrategias de recolección de datos antes mencionadas tendrían un carácter fundamental para poder percibir de primera mano las sensaciones ligadas a ese modo particular de jugar que todavía no termina conocerse en profundidad.

Asimismo se hace necesario contrastar las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar que hemos podido categorizar. Eso implicaría nuevos estudios de caso con docentes que desarrollan prácticas pedagógicas innovadoras quienes seguramente expresan otros modos de accionar profesional para el despliegue del jugar de las personas.

También nos atrevemos a mencionar que a partir de los datos y sugerencias pedagógicas que se derivan de la tesis pueden plantearse procesos de investigación participativa desde el método de la investigación - acción con docentes que traten al juego como recurso metodológico de la Educación Física y estén abiertos a un cambio de perspectiva en tanto su comprensión y tratamiento pedagógico.

Capítulo 9: Referencias bibliográficas

- AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Aisenstein, A., Ganz, N., y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Almeida, L., Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Aranda, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 146, 1-7.
- Araujo, M., y Moraima Campos, M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación física. *Educare*, 10(3), 165-195.
- Aznar Oro, P; Morte Remacha, J.L; Serrano Ferruz, R; y Torralba Marco, J. (1998). *La educación física en la educación infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: Inde.
- Bagdadi, F. (2004). Las olimpiadas en el Jardín. *Novedades Educativas. Ideas y recursos*, 157, 16.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blández, J. (2005). *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, 74, 91-99.

- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- Bolívar, C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte*, 8(1-2), 123-127.
- Bottini, P. (2006). El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6(2), 107-114.
- Bracht, V. (14 de Octubre de 2010). Seminario sobre Epistemología de la Educación Física Escolar. Buenos Aires, Flores, Argentina: Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Bracht, V. (2001). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 12, XIV-XXIV.
- Bracht, V., y Almeida, F. (2003). A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(3), 87-101.
- Bracht, V., y Almeida, F. (2013). Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. *Em Aberto*, 26(89), 131-143.
- Bracht, V; Caparroz, F; Soares Della Fonte, S; Frade, J; Paiva, F; y Pires, R. (2007). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Caparroz, F; y Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

- Castorina, J. (1995). La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol: Algunos problemas cognitivos. *Educación Física y Ciencia*, 0, 7-20.
- 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.
- Cesaro, A., Nella, J., y Viñes, N. (2008). Juego y Educación Física Escolar ¿Qué se enseña? ¿Qué se debería enseñar? (La perspectiva teórico-política del debate). *Revista Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquía*, 1, 59-69.
- Cesesma. (2013). El juego infantil como derecho humano, de lo local a lo global. *Rayuela*, 8, 112-124.
- Conde-Caveda, J. (1994). *Los cuentos motores*. (Vol I y II). Barcelona: Paidotribo.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Corbera, A. (2011). Indicios de modo lúdico: Una invitación para la observación de la conducta motriz. En *Actas del XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos* (págs. 1-10). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. En *Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Corona, Y., y Gülgönen, T. (2013). El derecho de los niños y niñas al juego en México. *Rayuela*, 8, 103-111.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., y Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: noveduc.
- Coterón, J., y Sánchez-Sánchez, G. (2013). *Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos*.

- Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 117-122.
- CREA. (Documento no publicado). *Sociedades dialógicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cuellar, M.J., y Delgado, M.A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25, 1-12.
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- del Barrio, D., Bustamante, D., Calzado, M.A., Nieves, J.M., Paloma, S., Prieto, A., Quiroga, J.J., Rodríguez, V., Vega, M., y Veira, E. (2011). *Cuentos motores en Educación Física Primaria. Érase una vez en... Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Delgado, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 12, 1-12.
- Denzin, N., y Lincoln Y (Comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln Y (Comps.). (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
- Devita, D. (2006). Breve sinopsis de términos recurrentes. En V. Pavía, *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (pp. 91-100). Buenos Aires: noeduc.
- Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

- DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, L. (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo lúdico. En V. Pavía, *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (pp. 69-79). Buenos Aires: noveduc.
- Díaz, L. (2008). El juego durante el recreo escolar: si aprendo a comunicar, ¿puedo jugar? *Revista Educación física y Deporte. Universidad de Antioquía*, 1, 87-92.
- Díaz, L. (2010). *¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.
- Díaz, L. (2011). Otra pizca de SAL (<<o cómo seguir pensando proponer un juego en términos de secuencia de actividades lúdicas>>). En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas* (pp. 134-144). Santa Fé: AMSAFE.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 649-664.
- Emiliozzi, V., Galak, E., y Viñes, N. (2009). Jugar es (re) inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En B. Chaverra Fernández, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-61). Medellín: Funábulos Editores.
- Emiliozzi, V., Renati, C., Viñes, N., Mazzuchi López, M., Onnini, S., y Toledo, J. (2011). En busca del buen jugador: entre el saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su construcción. *Ágora para educación física y el deporte*, 13, 111-121.
- Etxebeste Otegi, J. (2002). Jokoa y jolasa: dos conceptos vascos para el juego y su aplicación en educación física. En Actas del 5è Congrès de Ciències de L'Esports, L'Educació Física y La Recreació. INEFC Lleida. Lleida

- Falkenbach, A., Drexler, G., y Werle, V. (2006). Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. *Movimento*, 12(1), 81-103.
- Faria, B de Almeida., Machado, T da Silva., y Bracht, V. (2012). A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoría do reconhecimento social. *Motriz*, 18(1), 120-129.
- 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 bém sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 12, 11-28.
- Fensterseifer, P., y Silva da, M. (2011). Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 119-134.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). Capítulo VIII. La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y Fernández-Balboa, J.M (Ed.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Fiori, N. (2007). *Sociedad, estado y... educación física. La constitución (política) de la educación física argentina a través de sus teorías pedagógicas (desde 1900 hasta 1976)* (Tesis inédita de licenciatura). Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1996.

- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fronczek, V. (2009). El "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño. En Bernard van Leer Foundation, *Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. Espacio para la infancia* (pp. 24-28). La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- García, A., y Rodríguez, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicancias para la Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 2, 83-107.
- Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 5(19), 238-269.
- Garoz, I. y Linaza, J.L. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, II(2), 33-48.
- Gil Quintana, J. (2012). La presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico. *Accionmotriz*, 9, 74-80.
- Gil-Madróna, P., Contreras-Jordán, O.R., Gómez-Villora, S., y Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *educ.educ*, 11(2), 159-177.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir en sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez, J., e Incarbone, O. (1994). *Juego y Movimiento en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Novelibro.
- Gómez, J., e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad. Educación Inicial*. Buenos Aires: Novelibro.

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, L. (2002). *Las situaciones motrices en el Jardín de Infantes* (Trabajo de investigación inédito de licenciatura). Universidad de Flores, Buenos Aires.
- Gómez, R. (2001). ¿Cómo enseñar? La cuestión metodológica en la educación física en la infancia. Las estrategias didácticas. *Stadium Revista de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física*, 175, 38-47.
- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 1, 47-65.
- Gómez, V. (2010). Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física del nivel inicial. *Calidad de Vida UFLO*, 4, 93-124.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gómez, V., Pizzano, A., Tubino, G., Rosemberg, A., Lema, B., Cunqueiro, G., y Guanés D. (2003). Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física del nivel inicial. En *Actas III Jornadas de Investigación*. Universidad de Flores, Buenos Aires.
- González Contró, M., y Compte Nunes, G. (2013). La política es cosa de juego. *Rayuela*, 8, 133-141.
- González, F.J., Fensterseifer, P.E., Ristow, R., y Glitz, A.P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15(2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf

- González, F.J., y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.
- González, L., y Gómez J. (1992). *La Educación Física en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Stadium.
- González, L; y da Silva Valer, J. (2000). Construyendo caminos en la educación física. En A. Malajovich, *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 115-138). Buenos Aires: Paidós.
- Guinguis, H. (2003). *Juegos para contar o cuentos para jugar*. Buenos Aires: Stadium.
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Harfuch, S., y Foures, C. (2003). Un análisis de las intervenciones en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 4, 155-164.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. (Primera edición, 1938). Madrid: Alianza..
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *ICONO 14*(10), 96-111.
- Incarbone, O. (2002). *Juguemos en el jardín. El juego y la actividad física en la educación inicial*. Buenos Aires: Stadium.
- IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del Juego.
- 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.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Kirk, D. (2010a). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. In & *EF Innovación en Educación Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovaef.cat/es>.
- Kirk, D. (2010b). Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la educación física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante. En Actas del V Congreso Internacional d' Educació Física. Universitat de Barcelona - INEFC. Barcelona.
- Lagardera Otero, F. (2009). La educación física sostenible. *Acción Motriz*, 2, 28-38.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años. Práctica de la psicomotricidad en preescolar. Consecuencia educativas*. Madrid: Doñate.
- Lester, S., y Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice - a Review of Contemporary Perspectives*. Londres: National Children`s Bureau.
- Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Ley Nº 24.195: Ley Federal de Educación, 1993. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.
- Linares, A. (2010). *Lo que me enseñaron mis Abuelos. Juegos tradicionales*. Córdoba: QUO VADIS.

- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Brodón*, 65(1), 103-117.
- Linaza, J. L., y Bruner, J.S. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En R. K. J.A. García Madruga, *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval* (cap 13). Madrid: UNED.
- Linaza, J., y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- López Moya, M. (2004). La intervención didáctica. Los recursos en Educación Física. *Enseñanza*, 22, 263-282.
- López Pastor, V.M., García-Peñuela., A., López, A., Monjas, R., Pérez, D., y Rueda, M. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos. *Revista Digital efdeportes.com*, 43. Recuperado de www.efdeportes.com/efd43/sesiónhtm.
- López Pastor, V.M (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. *Novedades Educativas*, 157, 4-5.
- López Pástor, V. (2009). Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *La Pampa en Movimiento*, 8, 13-18.
- Manrique, M.S., y Rosemberg, C.R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST*, 2, 105-118.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 12, 101-123.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249.
- Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela*, 8, 88-94.

- 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.
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 5(9), 43-51.
- Martínez, A. (2007). *Cuentos Motores*. Sevilla: Wanceulen
- Martinez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- MECyT. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- MECyT. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MECyT. (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.
- MECyT. (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria Secundaria*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Méndez-Giménez., y Fernández-Río. (2013). El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva construccionista. *Revista de Investigaciones en Educación*, 11(2), 111-122.
- Miranda, J. (1989). El juego y la educación física ¿Integración o revisión? *Apunts Educación Física y Deportes*, 16-17, 52-56.

- Morschbacher, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamientos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoría crítico-emancipatória e didáctica comunicativa. *Movimento*, 19(2), p. 149-166.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Mosston, M. y Asworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea. Primera edición 1986.
- Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. (Tesis doctoral), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://www.tdx.cat>. Las Palmas de Gran Canaria.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Navarro, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 15-34.
- Nella, J. (2011a). 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. 145-152). Santa Fe: AMSAFE.
- Nella, J. (2011b). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Nella, J., y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de educación física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 11, 33-40. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3978.pdf.

- Otones de Andrés, R., y López Pastor, V.M. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. Resultados encontrados. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 9, 27-44.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (2000). El modo lúdico y otros ingredientes (para pensar una didáctica del jugar). *Revista Digital efdeportes.com*, 25. Recuperado de www.efdeportes.com/efd25a/mludico.htm
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires: novelduc.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: novelduc.
- Pavía, V. (2008a). ¿Qué aprendemos a enseñar del juego? *Revista de Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 1, 11-14.
- Pavía, V. (2008b). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 1, 31-39.
- Pavía, V. (2009a). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educatió i de l'Esport*, 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, *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.
- Pavía, V. (2013). Cavilaciones sobre los modos de jugar desde la perspectiva de derecho. *Rayuela*, 8, 186-191.
- Pavía, V. (Coord). (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Educo.

- Pavía, V. (Coord). (2011). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pich, S., Schaeffer, P.A., y Carvalho, L. (2012). O carácter do abandono do trabalho docente em Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *educação*, 38(3), 631-640.
- Pizzano, A., y Gómez, V. (2003). Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. *XI Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 539-548.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Real Académica Española. Intervención. En Diccionario de la lengua española (22^o ed.) Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Reinaudo, C. (2012). "Que sepa abrir la puerta para ir a jugar... jugando..." La disponibilidad lúdica y corporal del docente en la enseñanza del lenguaje corporal. En I. Fernández Mouján, *Sujetos y experiencias. Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico* (pp. 187-195). Rio Negro: Universidad Nacional de Río Negro.
- Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50/7, 1-14.
- Retondar, J. (2011). O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(2), 413-426.

- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.
- Rivero, I. (2006). El uso del lenguaje en el juego. En V. Pavía, *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores* (pp. 55-68). Buenos Aires: noveduc.
- Rivero, I. (2009a). Dejar jugar de verdad. Buscando una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar. (pp. 1-7). En Actas del 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rivero, I. (2009b). La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En B. Chaverra Fernández, *Juego y Deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 35-45). Medellín: Funámbulos Editores.
- Rivero, I. (2010). *Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rivero, I. (2011a). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rivero, I. (2011b). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rivero, I. (2011c). Estamos jugando. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. *Revista EFEI*, 1(1), 25-32.
- Rivero, I. (2011d). Para estudiar lo lúdico, ¿alcanza con observar? (pp. 1-7). Buenos Aires. En Actas del 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes. *La Pampa en Movimiento*, 12, 6-9.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jimenés, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: ALJIBE.
- Rogoff, B. (1998). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. (2008). ¿Piedra, papel o tijera? Los avatares de la constitución de la identidad del campo profesional en Educación Física. *Revista Digital efdeportes*, 117. Recuperado de www.efdeportes.com/efd117/la-constitucion-de-la-identidad-del-campo-profesional-en-educacion-fisica.htm
- Rozengardt, R. (2009) (Documento no publicado). Los niños desde la perspectiva de la Educación Física. General Pico, La Pampa, Argentina.
- Rozengardt, R. (2011). Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. *Revista Digital efdeportes*, 157. Recuperado de www.efdeportes.com/efd157/una-propuesta-para-la-educacion-fisica-escolar.htm
- Rozengardt, R. (2012). Aprender, enseñar y jugar. La Educación Física que deseamos en la Educación Inicial. *La Pampa en Movimiento*, 12, 17-21.
- Rozengardt, R. (2013). El cuerpo en la educación física: una dialéctica de temas y problemas. En V. Varea, y E. Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 147-169). Buenos Aires: Biblos.
- Ruiz Omeñaca, J. (2008). El cuento motor cooperativo como alternativa para la educación física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 1-16.
- Ruiz Omeñaca, J. (2011). *El Cuento Motor en Educación Infantil y en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.

- Sabbadini, P. (2012). Todos los juegos, el juego. Conciliando principios. En I. Fernández Moujan, *Sujetos y experiencias. Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico* (pp. 211-220). Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 163-176.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Universitaria.
- Sánchez, G., y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem*, 39, 37-47.
- Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.
- Santini, J., y Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), 209-222.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2011a). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91.
- Sarlé, P. (2011b). *Juego y Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Buenos Aires: UNICEF.
- Scarinci, E. (2012). *Educación Física en el jardín de infantes. "El día más lindo"*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Schnaidler, R. (2008). Algunas relaciones entre juego y experiencia humana. Cuando invitamos a jugar ¿qué experiencia nos proponemos vivir con nuestros alumnos? *Educación Física y deporte*, 1, 73-84.
- Searle, J. R. (1977). *¿Qué es un acto de habla?* Valencia: Cuadernos Teorema.
- Searle, J., y Soler, M. (Ed). (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona: El Roure.
- Shier, H. (2008). Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. *Medio Ambiente y Urbanización*, 69(1), 67-82.
- Sicilia, A., y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Soler, M. (2004). Introducción. En J. Searle, *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona: El Roure.
- Som Castillo, A., Muros Molina, J.J., Aznar Ballesta, A., y Leyva Rodriguez, A.I. (2008). Revisión bibliográfica sobre los estilos de enseñanza en el área de educación física. En *Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, 11, 29-33.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stein, A., Migdalek, M., y Sarlé, P. (2012). "Te enseñó a jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *PSYKHE*, 1, 55-67.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Trigo, E. (2006). Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico. Aportes práctico a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. (pp. 1-22). En Actas del V Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas, La Coruña.
- Valdes Villanueva, L. (1977). Presentación. En J, Searle (Ed.), *¿Qué es un acto de habla?* Valencia: Cuadernos Teorema.
- Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Vargas, T. G., y González, F. J. (2013). *Diferentes perfis de professores de educação física na reorganização da disciplina*. Em Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica. UNJUÍ.
- Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.
- Vicente, M. (2004). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas*, 157, 4-13.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

- Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- Vicente, M. (2008). El cuerpo en la escuela. *Novedades Educativas*, N° 214, 22-27.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 17, 76-85.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento v.19 (1)*, 309-329.
- Vicente, M., y Brozas, M° Paz. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts Educación Física y Deportes*, 48, 6-16.
- Viciano, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19, 1-9.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México D.F: CENGAGE Learning.
- Ynoub, R. (in press). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo II*. México D.F: CENGAGE Learning.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.

Anexos

Anexo 1

Entrevista Focalizada al docente de Educación Física Infantil

"P:" corresponde a "pregunta"; **"R:"** corresponde a "respuesta".

Puntos suspensivos (...): Frase u oración inconclusa.

Coma (,): Utilizada para pausas breves en el discurso. No necesariamente corresponde con los correctos usos gramaticales.

Mayúsculas: Énfasis en palabras o sílabas resaltadas por el hablante.

P: Bueno, brevemente, la idea apunta un poco a que vos me cuentes las intervenciones que haces durante las clases, como trabajas en tu realidad con los nenes, que podamos hablar sobre lo que haces en relación al juego y el jugar en las clases, hablar sobre aquello que vos sabes hacer.

R: Más o menos...

(Risas)

P: Bueno va a andar por ahí, al principio que me cuentes un poco quizás lo que hacés vos en el jardín o en donde te desenvolves, que me cuentes tu formación, como pensás la educación física, y después sí nos metemos más en las intervenciones. Es así muy flexible eh, si bien yo tengo quizás un guión como para no nos desviemos mucho, como para intentar no alejarme de los objetivos de lo que estoy buscando, pero es muy flexible.

P: Así que Juan, hace cuánto estás en la profesión, dónde te formaste, una breve historia de cómo te fuiste metiendo en la educación física, desde tus comienzos.

R: Bueno, arranqué... me parece que quise estudiar eso, eh, porque me gustaba la educación física en la secundaria, y a medida que fui entrando en el profesorado me di cuenta que lo que me gustaba de la educación física enseguida lo empecé a criticar. Digamos, a mí me gustaba ir y hacer deporte y jugar y ganar y ser quizás el mejor deportista, más allá de que me gustaba estar con mis compañeros y eso, empecé a darme cuenta de estas cosas, que había ciertas cosas dentro de la educación física que eran mucho más interesantes que hacer deporte y que aprender las cosas técnicas de dichos deportes. Entonces el profesorado donde estuve, el FoDeHum, de Adrogué, empecé a interiorizarme en la educación física y me recibí en el 2005, y ahí enseguida conseguí laburo en jardín. Y ahí bueno, quizás porque fue el primer ámbito en el que trabajé o quizás porque después de haber trabajado en otros me di cuenta que fue lo que más me gustaba o que era lo que más difícil me parecía, más desafiante, eh, los chicos más grandes la relación era más directa y por ahí lo que necesitaban o lo que querían hacer o esas cosas eran más fáciles de identificar, me parecía a mí, en cambio en jardín siempre la tensión esa de 'qué necesitará este pibe, qué querrá este otro, cómo hago para manejar, para estar con todos al mismo tiempo, esta cosa me resultó más atrayente y ahí...

P: Movilizó por ahí...

R: Sí, sí. Entonces bueno, hoy en día el lugar donde más laburo es en nivel inicial, y si bien es una de las cosas que más me cansa es una de las que más disfruto.

P: Me gustaría saber cómo la pensás a la educación física, no necesariamente que me la definas, sino por donde la ves, por dónde va, si la ubicás en algún lugar, que

me cuentes cómo la interpretás a la educación física, si se la tuvieses que explicar a un alumno, qué es, de qué trata, qué busca.

R: Eh, me parece que debería ser, las clases de educación física deberían ser un espacio donde cada persona, eh, tenga la posibilidad de encontrarse con otros para poder, eh, desarrollar y seguir construyendo su propia persona, corporalidad, no? Pero me parece que... Si tengo que explicar algo y hablo de corporalidad me van a decir 'ah sí, para seguir desarrollando sus capacidades motrices, sus acciones motrices', me parece que no va por ese lado, va por una cosa mucho más amplia. Me parece que es para eso, creo que es el área, depende también del docente ¿no? Pero es un área donde uno puede desarrollar diferentes aspectos de su persona y hacerlo mientras se encuentra con los demás. Más del lado del ser como comunidad, como un todo, no como un cuerpo, no como una maquina digamos.

P: Claramente por ahí alejado de este mundo motriz, deportivizado.

R: sí, sí, sí, ni hablar, es la necesidad... Por ahí a veces me pasa que muchos me dicen 'bueno, pero vos hablás mucho de la necesidad y los intereses de los chicos y si el interés empieza a el deporte', bueno, está bien, quizás sí, si necesitan hacer determinadas cosas o su deseo pasa por hacer deporte, o a veces mejorar ciertas capacidades que necesitan para hacer deporte fuera de la clase de educación física no hay problemas, la desarrollamos, la llevamos adelante, pero generalmente intento que ellos busquen o encuentren una crítica a este deporte espectáculo que ellos mismos están llevando adelante fuera de la escuela. En secundario "che profe, estoy haciendo futbol y quiero, no sé, tener más potencia ¿qué podemos hacer?", bueno dale, con estos dos o tres que vienen a plantearme esto, por ahí desarrollamos algo de trabajo de potencia, pero no es 'bueno lo hacemos y andá al club y que te rompan todo y te maten', no bueno, qué es lo que estás haciendo, por

qué, para qué, y empezar a criticar un poco si es necesario que vos te estés matando para poder participar en una actividad que tiene todos estos aspectos aparte de todo lo que vos estás viendo nada más, tiene un montón de cosas que criticar. Siempre y cuando ellos puedan reflexionar acerca del mundo en el que están metidos no hay problema, en algún momento aparece el deporte, pero bueno, intento sí... Igualmente no son muchos las oportunidades en las que ellos quieren o desean, una vez que encuentran o entienden que la clase de educación física puede llegar a ir por otro lado, lo disfrutan porque se apropian de ese espacio, hacen cosas que a veces uno ni espera; todos tienen el preconceito de 'estos son pibes de 15 años que van a querer jugar a la pelota', y sí, y quieren jugar a la pelota y juegan 5 o 6 clases, y cuando ven a algún otro que trae un fresbee y juegan a hacer otras cosas y eso está bueno.

P: A lo mejor no haberles dado ese espacio les restringe un poco la visión o el abanico de, qué se yo, de vivenciar otras cuestiones corporales, sino siempre traemos la pelotita de fútbol, la de básquet.

R: Sí, sí, de hecho siempre está, o no siempre, pero si está, eh, estoy confiado... porque lo he vivido también, sé que aunque esté la pelota de básquet y la de fútbol, si ellos realmente se apropian del espacio y lo sienten como un lugar donde pueden llegar a hacer otras cosas, eh, y quizás donde hay alguien que les explica, y les dice, y critica a esas cosas encuentran... hacen otras cosas. Te digo otras cosas y no te voy nombrando porque fueron muchas cosas... Hicieron, no sé, malabares, esto del fresbee, colgarse, eh, obras de teatro han hecho, qué se yo, cosas que no se me ocurren ahora...

P: Por ahí te voy a pedir algún ejemplo.

R: Dale, dale

P: Te voy a llevar a que me cuentes esas cosas. Eh, por ahí preguntarte qué lugar ocupa, o qué espacio o qué importancia ocupa el juego, lo lúdico, ya sé que me vas a decir que no es lo mismo el juego que lo lúdico pero en sí, quisiera saber qué importancia o qué lugar le das en tus clases al juego.

R: Eh, verdaderamente le doy importancia, de hecho, eh, no te diría que pasa permanentemente, porque son otras cosas las que pasan permanentemente, pero aparece, el juego aparece mucho y los alumnos generalmente disfrutan de llevarlos adelante. Pero no lo utilizo, no... no sé cómo explicar, déjame pensarlo un poco...

P: Por favor, tomate el tiempo que sea...

R: Eh, de hecho creo que me cuesta proponer juegos a mí...

P: No lo utilizás digamos en servicio de nada, no...

R: No, no, por eso, no es que... estoy repensando mis clases y mis prácticas y no me encuentro proponiendo juegos, o los juegos tradicionales que todos conocemos, que generalmente suelen aparecer en las clases de educación física.

P: Llegan, aparecen decís, vienen...

R: Sí, aparecen... si son los juegos tradicionales que nosotros conocemos, no sé, la escondida, la mancha, eso, suelen aparecer porque los chicos los traen o porque en algún momento yo los empiezo a jugar pero, a veces funciona, a veces no, a veces los chicos se comprometen y otras veces no, entonces se deja de jugar, pero no, nunca lo llevo planteado excepto que enseñar ese juego sea mi objetivo, eh, que es muy raro que pase, eh, no los llevo, no los utilizo como una estrategia para, no los utilizo como un medio para que el pibe desarrolle otras cosas, aparecen, quizás es muy difícil explicarlo sin explicarte cómo llevo adelante las clases pero...

P: Ya vamos a tener tiempo, de a poco te lo quiero ir sacando... Entonces vos decís que no lo utilizás para que desarrollen nada, pero qué pensás vos si decís tengo

que pensar, en qué se enriquecen o qué creés que de alguna manera le deja a esos alumnos que vivencian esos juegos que no son impuestos, que los traen, que aparecen, que se gestan ahí por alguna razón X pero ¿qué se llevan? ¿Qué pensas que le dejás a ellos? O no...

R: Me parece que si estoy... si lo hacen por ellos mismos digamos, si juegan sin... en cualquier otro ámbito, creo que esto de encontrarse con el resto ¿no? De encontrarse con los otros es una de las cosas más importantes, los conflictos que aparecen dentro del juego, cómo ellos lo van resolviendo y van aprendiendo a resolver estos conflictos, esto de ponerse de acuerdo con el otro, o no, eh, se empiezan a dar cuenta quizás de que deben existir determinadas cosas para poder jugar, si aparecen otras ese juego se rompe o deja de existir. Ahí es cuando por ahí yo intervengo un poco y quizás aparecen ciertas reflexiones sobre estas cuestiones ¿no? Porque hay juegos que parecen dejar ciertas cosas y en realidad quizás lo que está generando son otras...

P: Tal cual, a veces no las detectás, o no te das cuenta o no las percibís...

R: Pero qué se yo, me parece que lo más importante del juego es eso, es el encontrarse, pero bueno, hay que ver ese encuentro qué es lo que genera; qué se yo, si genera desigualdad, puede ser...

P: Totalmente, la contracara de la alegría...

R: Sí, sí, de hecho hay muchos juegos que intentan que sea divertido cargar al otro, lastimar al otro o...

P: Te entiendo...

R: ¿Entendés? Me parece que, ahí intervengo yo para que eso no suceda, para intentar reflexionar o ponernos a pensar entre todos si debería ser divertido molestar al otro, lastimar al otro o dejar que el otro me, me, me...

P: Por ahí justo te me adelantaste y me sirvió de pie, de trampolín, eh, digamos, vos me decís que intervenís, que soles intervenir, pero en qué momento, cómo lo hacés, sé que un poco va cambiando, por la situación o lo que fuere, pero si pudieras decir cuando prioritariamente intervenís o por qué razón, porque sentís que debes intervenir y a veces no ¿cómo lo hacés?

R: A ver, generalmente, en las clases que llevamos adelante con otros chicos hay muchas situaciones llevándose a cabo de manera simultánea ¿no? Entonces partiendo de ese lugar las intervenciones las voy decidiendo a medida que voy viendo qué es lo que va apareciendo ¿sí? No dejo... a ver, a veces yo decido 'bueno acá no tengo que intervenir, acá tampoco, y acá intervengo', la primera y principal pero no importante desde el lado quizás pedagógico, cuando hay algún peligro, ahí intervengo sin pensarlo, sin dudarlo y no me genera ruido. Después como segunda instancia, o al mismo tiempo digamos, no por poner un orden de importancia, pero creo que en estas situaciones en donde los chicos están, o nosotros cuando lo vemos de afuera parecen estar jugando y en realidad están jugando de tal manera que pueden perjudicar a otro o... que se yo, jugando como nos enseñaron a jugar ¿no?

P: ¿Solés a veces no intervenir?

R: Siento que cada vez que intervengo hago más macana, porque me meto y es difícil separarse de... a ver, intervengo por ejemplo, eh, cuando veo que hay problemas, conflictos entre ellos ahí intervengo...

P: No dudás...

R: Sí, dudo, pero después de dudar, si pienso y creo, porque a veces me equivoco, que es necesaria mi intervención, intervengo ¿para qué intervengo? Para intentar que ellos construyan herramientas para poder resolver esos conflictos que se les

presentan de manera autónoma. Entonces ahí... o siempre dudo si intervenir o no, porque generalmente cuando intervenimos como docentes el problema lo solucionamos nosotros y al solucionarlos nosotros a los problemas, eh, no dejamos quizás que ellos aprendan a resolverlos por si solos; u otras veces intervenimos antes que esos conflictos se produzcan, y si no se producen esos conflictos ellos tampoco tengan quizás la posibilidad de aprender a construir las herramientas para poder resolverlos, eh... entonces esta duda de si intervenir o no siempre me hace ruido. Cuando hay un conflicto y cuando no lo hay, a veces están jugando y tengo ganas de intervenir porque me parece que va a ser más divertido o se van a encontrar más si yo intervengo y pongo alguna regla o me pongo a jugar o propongo algo, y me doy cuenta que cuando intervengo, después de haber intervenido, le pifié, y de hecho a lo que estaban jugando desapareció y se van cada uno para su lugar... a veces dudo más si intervenir o no, pero si te tengo que nombrar cómo intervengo son esas maneras... esas maneras no, en esos momentos, cuando hay algún conflicto o cuando considero que verdaderamente mi intervención va a ser valiosa para que el juego se enriquezca un poco más, pero no el juego, sino lo que están haciendo los chicos, el jugar más que el juego, cuando estas cuestiones de desigualdad, de abuso de poder o de... cuando los chicos se ponen, como vos decías antes, cuando los chicos se ponen en función del juego quizás ahí intervengo para ver si podemos poner el juego en función de los deseos y necesidades de los pibes, creo que es eso más o menos.

P: Estaría bueno ir metiéndonos en esos momentos, o intentando que vayas ejemplificando o contando un poco de esas maneras de intervenir, formas, tipos... daría igual diría, en realidad no da igual... quiero que me cuentes qué es esto de no

intervenir, pero digamos vos cómo te ubicas, cómo te sentís, qué rol cumplís, qué pasa por dentro tuyo cuando elegís no intervenir, quiero que me cuentes eso....

R: Eh, es raro, porque no es que no intervengo porque estoy tomando mate y me voy a un costado, sino que estoy ahí, y los chicos saben que estoy ahí para cuando ellos me necesiten. A veces voy caminando, cerca de estas situaciones que van apareciendo de manera simultánea dentro de mis clases, y el chico entiende que yo estoy ahí, que si me pide algo yo voy a estar disponible para él. A veces, eh, me siento al lado de ellos mientras están jugando a ver qué están haciendo, o a veces hasta pido permiso para jugar y me pongo a jugar con ellos; salgo de esa situación que ellos estaban jugando y vuelvo a caminar, o sea, estoy todo el tiempo mirando a ver qué es lo que pasa, mirando a ver si verdaderamente tengo, hay situaciones que merecen que yo intervenga o no...

P: Estás comprometido con la causa digamos, de algún modo...

R: Sí, sí, a veces me dicen 'ah claro, vos estás ahí y vigilás', no, no, no es que vigilo, estoy ahí parado y caminando dispuesto a estar ahí con los chicos mientras ellos están jugando, dispuesto a brindarles lo que ellos creen a veces que yo les puedo brindar, porque a veces me piden 'che profe cómo podemos hacer esto', y no sé, o mi propuesta de juego termina siendo después totalmente distinta a lo que ellos me estaban pidiendo. Por eso, cada vez que intervengo me hace ruido, pero bueno, nada, hay intervenciones que están siempre. Pero es esto de mirar, observar, y estar disponible para los chicos todo el tiempo.

P: El dialogo, la escucha

R: Sí

P: O por ahí intercambiar algo

R: Sí, es eso. Escucharlos, saber qué les gusta, identificar qué cosas les resulta difícil, qué cosas les resultan placenteras, quiénes juegan, las razones por las cuales juegan con determinados compañeros y con otros no, a estar atento, estoy verdaderamente atento, no estoy, eh, viendo...

P: Como si fuera un decorado

R: Claro, no soy un conito...

P: Y a su vez, quizás, en este corrimiento vamos a llamarle, un poco de la escena lúdica, del juego, que en realidad estás, me lo has aclarado bien, digamos si se presenta la ocasión, o aparece por X causa, a veces eh, delegás a que de algún modo, eh, ofrecés digamos, que algún niño o algún participante pueda enseñarle lo que está jugando al otro, o a los otros, y no lo hacés vos ¿lo has hecho? Digamos, para no imponer nada ni decir... pero bueno, te lo propuso un niño o por alguna razón vos estás en ese momento y ahí si intervenís...

R: Sí, pasa muy seguido. A ver, por ejemplo, quizás haya un grupo que esté jugando a determinado juego, determinada situación lúdica ¿sí? Y hay uno de ellos que me parece que tengo que ponerme a pensar con él de qué manera está jugando, quizás esté jugando de manera agresiva o quizás esté jugando de manera no adecuada por así decirlo, esté golpeando, esté pegando, esté insultando, esté enojándose por demás por lo que está sucediendo y quizás lo llamo y me pongo a charlar con él, a reflexionar un poco acerca de cómo estaba jugando, de por qué, las razones por las cuales estaba jugando de esa manera y quizás hay veces que está jugando de esa manera porque el juego al que los chicos estaban jugando, eh, implica que se juegue de esa manera por ejemplo. A ver, están jugando a algo parecido al fútbol, y el objetivo del fútbol por ahí es meterle un gol al otro sin importar qué es lo que está pasando, hay alguno que se lastima, se cae y

generalmente los chicos van y se fijan qué pasa, y hay uno que sigue jugando y se enoja porque se tiró al piso; bueno en ese momento me acercó, le preguntó qué es lo que pasó, si le parece que está bien que cuando un compañero está ahí lastimado en el piso él siga jugando, nos ponemos a pensar de porqué se pelea tanto en el fútbol y quizás intento guiarlo a que bueno, eh, haya algo más importante dentro de ese juego. A mí por ahí... llegamos, nos ponemos de acuerdo con alguna regla, andá y coméntasela a tus compañeros y proponesela, a ver qué pasa, qué dicen, a veces es una manera...

P: Habilitás...

R: Sí, y este chico va y propone lo que construimos entre nosotros dos, este alumno y yo como docente. Muchas otras veces es alguien que se acerca a mí a proponerme un juego “che quiero... mirá profe jugamos a esto?” y nos ponemos a jugar y lo invito a que invite a otros chicos a jugar a eso, y si esa construcción la inventó, o sea fue una construcción propia de este alumno, sí, pasa “che ¿por qué no buscás algún amigo para que juegue con vos?” abre los ojos, va a buscar y termina enseñándole lo que él había construido a sus compañeros. Otras veces les pido permiso para compartirlo con el resto, y cuando arranco llamo a dos o tres para jugar a lo que él había inventado, me alejo y termina siendo él el que termina enseñándole a los demás, aparece seguido.

P: Le das, o le otorgás esa función de enseñar momentáneamente

R: Sí...

P: Le permitís digamos no te cuesta largar que tenés que ser vos...

R: No, no, de hecho es algo que evalúo permanentemente...

P: ¿Autoevaluás digamos?

R: No, no, en mis informes por ahí. Hay chicos que disfrutan este rol, eh, no es un rol, eh, a ver, no es que ellos enseñan, yo siento que ellos comparten, y el otro aprende, pero no sé si la función que le doy es la de enseñar al otro, sino que la de compartir y volver a construir, porque a medida que van explicando cuál era, cuál juego habían inventado, qué situación había construido se van modificando porque el otro lo va entendiendo de otra manera y aparece una nueva construcción. Pero sí, esto de que se enseñen o vayan construyendo diferentes juegos entre ellos pasa permanentemente, pero no es mi objetivo que él enseñe, no lo pongo eh, en ese rol.

P: No lo mirás por ese lado...

R: No.

P: Que él tenga que ser el enseñante y...

R: No, puede pasar y no lo freno, pero no... me parece que va por otro lado. Sí habilito el espacio para esto, para que comparta lo que construyo con el resto, que a veces es aceptado y otras veces no, eh... Tampoco impongo, porque a veces siento eso, "bueno ahora vamos...", lo he hecho muchas veces "uy, qué bueno lo que está haciendo Manuel! Manuel, explicale al resto que es lo que estuviste haciendo", y te ponés a fijar y al resto no le gusta y no los obligo "che ¡ahora todos a jugar a lo que juega Manuel!", no, no, no hago eso, invito a que invite a los demás a jugar a lo que inventó, nada más, es eso.

P: ¿De alguna manera no creés que pueda existir una manera homogénea o un solo juego, una sola situación que involucre todos los intereses de todos? ¿No creés en eso?

R: Es muy difícil, yo quizás no... soy muy mal docente entonces nunca lo logré hacer, pero me parece que tampoco me interesa eh, por ahí hacerlo, me resultaría muy difícil pensar una situación que involucre todo un grupo que voluntariamente se

haya comprometido con esa situación y pueda llevar a cabo acciones que le permita desarrollarse, eh, corporalmente, motrizmente y en conjunto digamos, me resulta muy difícil de pensarlo; si los obligo a hacerla la van a hacer digamos, no es que no se pueda hacer, pero no creo... no se me ha cruzado nunca por la cabeza obligarlos a hacer algo todos juntos al mismo tiempo, no puedo, va en contra como de mis principios...

P: Seguramente. De alguna manera pensás en ese sujeto, en ese nene más que en que tu actividad sea grupal, total.

R: Sí, claro... no...

P: ¿Y solés jugar con ellos? ¿Te involucrás?

R: Sí, sí, sino... sí, sí...

P: Tenés que dejar el jardín sino...

R: Sí, y juego de verdad, es lo que te decía antes, a veces pido permiso, y me acostumbré medio a pedir permiso "che ¿puedo jugar?", porque muchas veces como adultos nos metemos en un juego pensando que el sentido del juego va por un lugar y después va por otro lado y hacemos macana. Entonces a veces pido permiso "che puedo jugar? ¿Cómo se juega?" y ahí directamente me involucro como un jugador más, y acepto las reglas y si hay alguna que no me gusta trato de cambiarla como hacen ellos, y discuto y si se genera un conflicto, bueno, lo resolvemos entre todos y vemos qué pasa, pero verdaderamente... si juego, juego...

P: Como uno más.

R: Sí, no me meto a jugar con otras intenciones, si [inaudible 29:51] porque me voy a meter a jugar acá ¿sí? Y cuando entro muchas veces estoy como un jugador, y a medida, quizás en algún momento siento que me tengo que volver a correr de ese

rol de jugador para ponerme a reflexionar sobre lo que está pasando, o para volver a estar disponible para el resto de los alumnos. Esto que estábamos hablando, si hay muchos espacios de juego, muchos lugares donde se están construyendo situaciones lúdicas, eh, cuando yo estoy jugando dejo de estar disponible para el resto; digamos, son momentos en los que estoy jugando verdaderamente y estoy con ese grupito, con un grupo o con un alumno...

P: De algún modo desatendés...

R: Sí, pasa, es inevitable, si bien uno intenta estar atento todo el tiempo es difícil...

P: O por lo menos no estás al 100% con los otros...

R: Exactamente, es eso, como mínimo verdaderamente cuando estás jugando no estas con todos al 100%, igual en ningún momento estás con todos al 100%, no se puede, y no por las características de la clase [baja la voz 31:01] Cuando juego, lo suelo hacer seguido.

P: ¿Y al revés? No sé, si te invita alguno "che Juan, ¿jugás conmigo?"

R: Ni hablar, sí sí también, es como te decía antes esto de las cosas que evalúe, que tengo en cuenta a la hora de mirar a los chicos, es si disfrutan, si les gusta esto de compartir lo que van haciendo con los demás, y bueno si... cuando me invitan...

P: A veces, no sé, si quieren jugar con vos todos ¿cómo hacés con eso?

R: Sí, pasa, bueno (risas) pasa y...

P: No porque sepas jugar, a lo mejor...

R: No, si si.... Hay nenes que en su vida me han preguntado para jugar con ellos, eh, y está bueno que sean así, que tengan la posibilidad de elegir con quien jugar y con quién no. Y los que me preguntan, hay veces... no siempre quiero yo jugar con todos, estoy dispuesto a jugar con todos, pero cuando a mí el chico me pide

permanentemente jugar conmigo y no puede compartir con el resto y con el único que comparte el juego es conmigo, yo...

P: Hay algo malo ahí que está pasando...

R: No sé si malo, pero bueno, se está perdiendo la posibilidad de jugar con otros y está siendo en cierta manera, eh, como muy dependiente de mi presencia para poder jugar. Y ahí sí creo que estoy enseñando algo cuando le estoy diciendo “che yo no tengo ganas de jugar”, porque jugar tiene que ser algo voluntario, uno tiene que tener deseo de jugar y el otro tiene que comprender que el otro tiene a veces deseos de jugar, a veces no, a veces tiene ganas de jugar a determinadas cosas y en otros momentos no, y que eso está bien, que de eso se trata.

P: Es una elección.

R: Es una elección, y “mirá yo hoy no tengo ganas de jugar y no porque seas vos, es que no tengo ganas de jugar a esto que me estás proponiendo”, vemos si después quiero jugar a otra cosa y vuelvo a invitar y eso lo entienden fácil; no entienden tan fácil esto de “no tengo ganas de jugar ahora”, porque ellos tienen ganas de jugar CASI permanentemente, pero no se lo toman como algo personal “el profe está enojado conmigo”, creo que no se lo toman así, enseguida entienden que bueno “che como mis amigos no tienen ganas de jugar, el profe tampoco” y enseguida... o a veces no tan enseguida, pero empiezan a entender que para jugar “che yo necesitaba a alguien con quien jugar y siempre estaba el profe y hoy no está ¿qué hago? Bueno voy a buscar a otro”, y empiezan a buscar a otro y a veces ese que siempre me preguntaba de jugar con él deja de hacerlo o...

P: O menos que antes...

R: Menos que antes. Encontró la posibilidad de encontrarse con el resto de sus compañeros y entender que con ellos también puede jugar pasa casi naturalmente.

A veces también hay chicos que les gusta jugar solos, y no lo veo como algo que esté mal, otra vez, no creo que este mal sino que me parece que se está perdiendo la posibilidad de estar con otros, y quizás ahí también es cuando intervengo, vos me preguntabas si a veces juego con ellos, y bueno con este que siempre está jugando solo quizás un primer encuentro con el otro sea conmigo, ese otro sea conmigo, voy me acerco “che querés jugar conmigo?” nos ponemos a jugar juntos y ahí empieza a abrirse la posibilidad, quizás se pueda empezar a dar cuenta que es divertido también jugar con otros y que es mucho más rico

P: ¿Y a veces soles jugar solo? Inventas una situación de juego digamos en todo ese escenario lúdico mientras están todos jugando?

R: Sí y lo hago de todas maneras con la intención de que otros se sumen a mi juego, sin proponerlo, voy, paso... Te doy cualquier ejemplo, me pongo a jugar con un barril y me pongo a hacer ese juego con la intención de que otros se sumen. Creo que esa manera de jugar solos...

P: ¿Siempre esperás que se sumen o a veces vos invitás? Sin imponer nada ¿no?

R: Las dos cosas, hay veces que me pongo a jugar y pasa que cuando uno encuentra también un espacio, porque es mío también ese espacio, así como yo siempre digo es el espacio de los alumnos también es mío, y cuando me pongo a jugar y encuentro algo “che esto puede llegar a ser divertido” y verdaderamente me pongo a jugar y llamo a alguno “che mira esto que empecé a hacer”, a veces resulta divertido y otras veces es divertido para mi nada más y trato de buscarle otra variante. Pero sí, quizás a veces dejo pasar un tiempo de que yo estoy jugando solo y si nadie se prende empiezo a invitar y si nadie se prende me pongo a jugar a otra cosa, o sigo estando ahí disponible para el resto. Pero sí, también me pongo a jugar solo, no sé si llego a esto no? A jugar, pero sí a empezar a construir alguna... a

pensar, a jugar, que jugar implica muchas más cosas que ponerse a realizar diferentes acciones motrices.

P: Y con los juegos populares, tradicionales, los juegos más conocidos ¿Qué te pasa con eso? ¿Los aceptás si vienen? ¿Los proponés vos?

R: Sí, me pasa lo mismo que te estaba diciendo hoy. Si hablamos de nivel inicial es un poquito más difícil que se hable de deporte, que aparezca pero a veces aparece, pero en nivel inicial sí aparecen los juegos tradicionales. Pasa cuando vuelven de... los más grandes principalmente, los de 5, los de 4, los que ya tienen las fiestitas en los salones de fiesta ahí generalmente los adultos que están llevando adelante la animación les enseñan a jugar al pato ñato, a diferentes juegos, y me pasa lo mismo con el deporte "quiero jugar al pato ñato!", bueno "¿por qué? ¿Cómo se juega? ¿Qué es?" generalmente critico determinadas cuestiones de algunos juegos tradicionales ¿no?

P: ¿A ellos? ¿Se lo hacés saber?

R: Claro, sí, sí, ni hablar, enseguida. No hay problemas, lo jugamos, le pregunto al pato ñato, que queda en el medio y todos lo gastan cuando pierde "pato ñato, pato ñato", qué siente y qué pasó y cómo podemos jugarlo de otra manera, y por qué, qué es lo divertido de cargar a un amigo que no corre tan rápido como corro yo y ¿cuál es el sentido en ese juego? Siempre reflexionamos, permanentemente estamos haciendo eso, ya sea con un juego tradicional o con otra cosa que ellos hayan construido. Si aparecen los juegos tradicionales, los jugamos, no hay problemas, a veces propongo otros juegos tradicionales que ellos no hay traído y siempre reflexionamos; porque también es un espacio que se ha perdido, nosotros cuando éramos chicos jugábamos a la mancha, a la escondida, al elástico, a 200 millones de juegos, porque teníamos el espacio; hoy en día los pibes están

encerrados adentro, no son muchas las posibilidades que tienen de jugar en el barrio, bueno entonces el lugar para aprender los juegos tradicionales también es el nivel inicial o es la escuela, eh... Pero bueno, si aparecen determinados juegos que pueden llegar a causar... no conflictos, momentos de desigualdad, de abuso de poder, o que puedan construir determinadas cuestiones que impliquen que jugar también puede ser cargar al otro, molestar al otro dejar de respetar al otro, bueno lo criticamos, vamos a tratar de darle otro sentido, el jugar es otra cosa chicos, y la vida es otra cosa; es malísimo esto de “ah bueno como el juego tiene una regla de que si te caés al piso te pego una patada y te cargo”, no muchachos, esto está mal, no lo dejo pasar, y pensemos por qué, y eso intento... creo yo que es una buena herramienta para construir nuevos juegos, para construir nuevos sentidos y jugar, y que es o sea va... va generando cosas en los chicos ¿no?

P: Recién hablabas que reflexionabas con ellos, reflexionas sobre cosas de la vida, cosas del juego, cosas que hayan..., algún X episodio que haya ocurrido ¿hay un momento puntal? ¿Lo dejas para lo último, el principio? ¿Cómo lo hacés? ¿Qué pensás digamos de algún modo que le estás dejando? ¿O con qué intenciones lo hacés a esa reflexión?

R: Creo que empezar a construir conciencia de que hay ciertas cosas que están naturalizadas que no deben estarlo. Entonces aprender ya a escuchar al otro, a hacer valer mi derecho a ser escuchado, ya por ahí creo que voy abriendo un espacio de aprendizaje. A criticar ciertas cosas, como te decía antes, que están naturalizadas y que no deben ser así, también creo que es el momento y el lugar donde ellos van aprendiendo a hacer estas cosas. ¿Cuándo doy el lugar para reflexionar? Y va cambiando, a veces en el momento mismo que está pasando algo

o que creo yo que debemos reflexionar... a veces al final de las clases, a veces en el momento que sucede algo que considero que está mal.

P: ¿Y qué utilizás, preguntas? Qué preguntas hacés por ejemplo, por más que sea ante un episodio de conflicto, alguna cuestión que denote competencia, alguna cuestión donde haya violencia verbal, simbólica, corporal...

R: Sí, a veces reflexiono con un grupito, si reflexiono con un pequeño grupo intento, eh, darme cuenta si todos son conscientes de la situación que pasó, entonces empiezo a preguntar qué pasó “che, que pasó Manuel con Leo”, y cuando empezás a hacer tu relato me voy fijando si el resto fue consciente de esto que pasó, y si no fue consciente bueno, hacerlo consciente “che, pasó esto... y? qué hacemos? ¿Está bien que suceda esto? ¿Está bien que vos agredas al otro verbalmente? No ¿por qué?”, o si me dicen “sí, por tal cosa” intento involucrar a todo ese pequeño grupo en, si hubo un conflicto en que se resuelva ese conflicto, y si no hubo un conflicto pero me pareció que había algo sobre lo que deberíamos reflexionar dentro de un juego, también, habilito ese espacio para que podamos en realidad no reflexionar sobre la regla o sobre... a ver, las pautas, las normas a veces institucionales que a veces existen, sino para reflexionar las razones por las que existen esas normas, las razones por las que existen esas reglas, si están bien, si están mal. Pero creo que las preguntas pasan por ahí, preguntar qué pasó, si les parece que eso está bien, si les parece que eso, eh, es lo adecuado, lo correcto...

P: Que a veces es muy difícil decir qué está bien, qué está mal, pero bueno, intentás por ahí digamos...

R: Sí, pero por eso te decía, por ejemplo, el que pega se va a sentar, es una regla institucional, una norma de los jardines de infantes, un clásico, el que pega se va a dirección; bueno no, pará, no pregunto si está bien pegar, reflexionamos sobre si

está bien pegar y reflexionamos también sobre esta regla que si el que pega se tiene que ir a sentar está bien o está mal, buscamos quizás otra alternativa, buscás las razones por las cuales uno pegó, eh, “y bueno che ya pegué y ahora qué hacemos? ¿Me voy a sentar? Si ya entendí quizás que no tenía que pegar, y se me escapó la mano, puedo pedir perdón y seguir jugando, si me quedo sentado qué pasa, y me quedo sentado y no solo no puedo jugar sino que no puedo.

P: Hacer esa toma de consciencia...

R: Claro, y eso también los hago participe a los chicos, de explicarles que hay ciertas cosas que ellos tienen que aprender a criticar, que hay cosas que... por eso a veces se traslada también, no solo al juego, por eso te digo, no solo del conflicto reflexiono, hay ciertas reglas que hacen que uno se ponga en función de ese juego y que no nos deja jugar; entonces hay determinadas reglas que ¿para qué están chicos? ¿Están para qué? Y a veces salen estas cosas, si, están al final para cortarnos la posibilidad de jugar verdaderamente, bueno entonces vamos a cambiarla. Ahora estamos haciendo un juego que, no sé si lo entiendo del todo, pero en vez de jugar al básquet, porque eso nos llevó a... nos hizo llegar a la conclusión, bah, eran dos tachos en dos puntas del salón y jugaban a una especie de básquet entre todos, dos equipos a embocarla, y a medida que fuimos reflexionando y repensando de porqué nos peleábamos, porqué nos pegábamos, porqué nos matábamos para meter la pelota dentro del tacho, bueno, ahora somos todos un equipo intentando meter una pelota adentro de un solo tacho y nos divierte, nos está divirtiendo hacer unos pases rápidos, meterla adentro. Y cambió todo porque fue cambiando a medida que íbamos reflexionando acerca de las reglas que tenía ese básquet, que no eran necesarias para poder jugar, de hecho a veces coartaban la posibilidad real de jugar, era otra cosa, estábamos haciendo algo que no era jugar, y

a medida que... era otra cosa, no sé si ellos llegan a tomar consciencia de eso, de qué era, no sé si yo tampoco, pero eso que estábamos haciendo no era jugar, porque estaba dejando de ser divertido, estaba haciendo que yo deje de respetar al otro, no me puedo poner de acuerdo con el otro, no puedo hacer verdaderamente lo que yo tengo ganas de hacer, me da miedo de agarrar la pelota porque el otro va a venir y me va a pegar, me da miedo darle con el pie porque eso no vale hacer, eh, entonces bueno, empezamos verdaderamente a jugar con los chicos a otra cosa, parecida a lo que estábamos haciendo pero bueno... Lo valioso de esos espacios donde reflexionamos acerca de las normas, de las reglas o de cómo resolver los conflictos, enseñan eso, o generan esto, no el juego en sí que recién te conté, sino todo lo que fuimos atravesando para poder llegar a ponernos de acuerdo para poder hacer esto.

P: También das razones optimistas o positivas para jugar de esa manera, de esa manera pongámosle más lúdica o más recreativa, y a su vez, ¿exponés razones que vayan en contra de jugar de esa manera no lúdica vamos a llamarle?

R: Sí, intento siempre hacerlo como en segunda instancia, intento que ellos lleguen a encontrar esos fundamentos de porqué jugar de determinada manera es algo bueno y porqué jugar de otra manera, de un modo no lúdico, o de otras maneras no está tan bueno. Si ellos no llegan a esas conclusiones a veces yo les digo, otras veces no, creo que es necesario que ellos se vayan dando cuenta, porque si no vuelvo a decir, les doy yo la solución digamos, y en esa solución pierden la posibilidad de tomar consciencia de lo que realmente está pasando. Sin embargo a veces como estrategia la creo válida “muchachos esto no está bueno por tal cosa y tal otra”; decirlo no significa obligarlos a que ellos lo acepten, sino que para que no se estanque esta reflexión, a veces bueno, me parece que si jugamos y lo retamos

al otro, o le pegamos al otro cuando no sigue una regla, eso está mal, es volver a explicar las reglas, o lo lastimamos y le duele y si no le explicamos no puede jugar; entonces ahí la discusión abre otra vez el juego, pero bueno, si volvemos a jugar y sigue pasando habrá que otra vez insistir para que jueguen.

P: Y qué les decís, ya sé que intentas primero que salga del grupo, de los chicos, por qué es importante jugar de esta manera, más democrática, más placentera, que no interese otras cuestiones que tengan que ver con violencia o competencia ¿Por qué? Qué les decís? Chicos, es importante jugar... o realmente tenemos que jugar así por esto, esto y esto ¿Qué se te ocurre en ese momento? Ya sé que va variando, pero qué se te ocurre ¿qué les decís?

R: Y bueno así, no es ni tan simple ni tan complejo como uno lo piensa, a veces es simplemente esto “che es importante que juguemos de determinada manera porque si no, eh voy a lastimar al otro, porque si no nos aburrirnos, porque si no no estoy respetando al otro, porque está bueno que se te escuche, está bueno escuchar al otro”, es mejor verdaderamente ese juego con el otro, juego en todo el sentido de la palabra, es mejor si escuchás al otro porque por ahí el otro te va a decir algo que va a ser para vos, que va a ser bueno; está bueno escuchar al otro cuando uno está jugando porque en algún momento vos vas a querer ser escuchado y te va a gustar cuando te escuchan, qué se yo, si no nos gusta jugar como se está jugando ahí que tienen la posibilidad de poder ir a jugar a otra cosa. Por ejemplo si se están pegando, vos me decís si yo les digo, y sí, les digo que si se están pegando van a lastimar al otro y muchas veces les digo que... muchas veces no, la gran mayoría de las veces, que yo a eso no lo voy a permitir, no lo voy a permitir porque a mí no me gusta que me peguen y a nadie le gusta que le peguen, no nos gusta sentir

dolor, no nos gusta que nos lastimen, y bueno, eso no va a pasar en la clase porque es importante que no pase.

P: Tienen que pasar otras cosas...

R: Tienen que pasar otras cosas. En las clases de educación física nos vinimos a divertir, a jugar con el otro, vinimos a disfrutar, a sentir placer por lo que estamos haciendo, vinimos a encontrarnos con alguien que nos va a escuchar, alguien que nos va a ayudar, y no es que me refiero al docente, me refiero tanto al docente como a mis compañeros, voy a encontrar un espacio que es diferente, por ahora, es diferente al resto de los espacios donde transcurre la vida. Pero estaría bueno que en muchos lugares, o toda nuestra vida sea un lugar donde yo tenga el derecho a ser escuchado donde yo deba escuchar al otro, respetarlo.

P: Y Juan, también quiero preguntarte, hoy estábamos hablando que de alguna manera le entregabas ese rol que decías que no lo llamás el rol de que un niño le enseñe a otro, o uno a varios, o varios a uno, eh, también de alguna manera otorgás el espacio o habilitas el espacio para que discutan o debatan o que consensuen algunas ideas sobre las mismas reglas, sobre algún aspecto del juego, sobre el modo en que vienen jugando, esto que me decías la violencia o la competencia, o jugar sanamente. ¿Cómo hacés para que entre ellos se geste esa discusión, ese debate? Si lo hacés o no

R: Sí, eh...

P: Tenés tu tiempo eh...

R: No, si, es difícil acordarme cómo lo hago...

P: O cómo se los decís... no importa que me nombres un hecho puntual, de alguna manera, eh... contarme cómo lo sentís en ese momento, cómo lo habilitás para que surja eso, para que se geste eso.

R: No, a veces mientras están jugando me acerco y les pido que se sienten conmigo a charlar sobre lo que estaba pasando y después quizás de alguna pregunta, cuando veo que ya están hinchados me levanto y me quedo aparte, escuchándolos siempre, porque me interesa qué es lo que está pasando, escuchándolos pero bueno, me abro de esa discusión y dejo que ellos vayan llegando a sus propias conclusiones y a veces no llegan a esas conclusiones y no importa, y se vuelve a hablar y quizás bueno, habilitamos el espacio otra vez, en un ratito paso y les digo “che, ¿pudieron charlar algo, pudieron ponerse de acuerdo con algo, qué pasó?”. A veces al final de la clase, al terminar la clase, antes de saludarlos charlamos sobre algunos puntos en particular, algún conflicto o alguna manera de jugar, de participar de un juego que generó determinadas cosas que no me parecen que estén buenas que se peleen. Pero sí, creo que es eso...

P: Buscás esa horizontalidad de dialogo, de escucha, de relaciones de poder ¿esa es tu intención digamos?

R: Sí, en ese momento sí...

P: Que no haya uno que siempre esté diciendo lo que hay que hacer, entre ellos digo, porque a veces tenemos niños que por alguna razón X, viste, proponen y algunos que están más sumisos...

R: Sí, pasa... si eso pasa, si pasa eso que me parece, eh, como que no aparece esta horizontalidad como lo llamás, y hay uno que hace uso y abuso de este, de su poder de decisión sobre los demás, bueno, ese es un punto sobre el que reflexionamos; pasa a ser ese quizás el punto que reflexionamos, y la regla sobre la que estábamos pensando y el conflicto sobre el que estábamos pensando quizás lo vamos a dejar de lado en ese momento y empezamos a reflexionar sobre ese punto, sobre por qué Juancito siempre es el que decide lo que hay que hacer, pero no

como un castigo o como un reto, pensarlo para que Juancito también lo pueda pensar, para ver si Juancito alguna vez pensó en la posibilidad de que haya otro, eh, que pueda hacer el que decida o proponga. Sobre estas cuestiones que a veces están naturalizadas y no deberían estarlo, a ver, siempre hay alguien que decide cómo se juega ¿por qué? ¿Por qué debe haberlo? Porque pasa a ser ese el punto, el enfoque de las charlas digamos.

P: Un espacio más... legislativo vamos a llamarlo, o democrático, una instancia de consenso

R: Sí, a parte no me vuelve loco... creo que hay algo que no, una característica mía, no me vuelve loco que estemos 10 minutos de la clase con 5 chicos hablando sobre un punto, y pasa, no me pone nervioso esto, “no bueno, pero tienen que estar llevando adelante diferentes acciones motrices”, no, no, a ver, me parece tan importante esto como lo otro, entonces si la discusión arrancaba por ese lugar, si el espacio este de discusión venia por cierto lugar que después terminó cambiado a otro y bueno dale, seguimos pensando a ver que, como podemos llegar a buen puerto... Y a veces no solo solucionarlo sino en pensar porqué pasó, a pensar cómo pueden hacer para solucionarlo en ese momento y que puedan llegar a solucionar otras situaciones que puedan llevar a partir de ahí; esa es la manera también de solucionar los problemas, los conflictos, escuchar, respetar al otro, ponernos de acuerdo, el aceptar que el otro puede no estar de acuerdo conmigo.

P: ¿Solés utilizar ejemplos? Puede ser con alguna cuestión, también, puede llegar el ejemplo para la reflexión para...

R: Sí, sí, no muy seguido...

P: O de la vida cotidiana, o de un hecho que pasó ahí o paso en otro momento...

R: Sí...

P: Sin exponer a nadie ¿no?

R: Sí, a veces ejemplos más que nada con procedimientos que han sucedido anteriormente, entonces los traigo a colación ahí en ese momento “che se acuerdan cuando hicimos tal cosa? ¿No podemos hacer lo mismo ahora? ¿Qué fue lo que había pasado la clase pasada cuando Pedro y Juan armaron tal juego? Esto estuvo bueno? ¿No podemos armarlo ahora? Sí, traigo ejemplos, no me gusta demasiado exponer a los chicos, como decías.

P: Por ahí externos, de la vida cotidiana, de una realidad social...

R: Sí, sí, lo hago (risas)

P: No, la verdad que creo que me has respondido, o satisfecho bastante las expectativas, pero podríamos buscarle un fin, podríamos estar toda la tarde. Si te pregunto, te doy unos segunditos, o por ahí lo sacás fácil ¿podés detectar, identificar alguna de estas intervenciones que estuvimos hablando, modos de entrometerte, que lo hagas con mayor frecuencia?

R: Eh, ¿cómo intervengo?

P: No, cuál soles decir “esta la repito más” o “la utilizo más” o creo que...

R: ¿Pero qué cosa?

P: Las intervenciones, estas que estuvimos hablando, estas formas de entrometerte, o no...

R: Cuando sucede, cuando aparece algún problema, alguna discusión, algún conflicto, sí, creo que el momento este de la charla esta para reflexionar y para debatir, eso lo utilizo seguido, pensar por qué están sucediendo las cosas y cómo están sucediendo las cosas, y cómo estaría bueno que sucedan las cosas, eso lo utilizo más que el resto. Hablando con algunos de mis compañeros, tengo la contracara, creo que muy pocas llevo adelante castigos, sanciones, no no, no

castigo nunca, esto del castigo no va, por eso digo, la contracara de este castigo, de esta obligación, de esta imposición, reflexionemos y pongamosno de acuerdo acerca de cómo debería, como quisiéramos que fueran las cosas, esa es lo que más utilizo cuando hay un conflicto, pensar por qué, pensar para qué.

P: Ves como un ser reflexivo

R: Intento ayudar a construir herramientas para que se construya un ser reflexivo y crítico, como te decía antes, a veces no solo reflexionamos sobre lo que pasó sino que criticamos estas sanciones de las que estamos hablando, en el jardín muchas veces, en mis clases juegan las maestras, o están ahí mirando, atentas, y muchas veces ellas “vos le pegaste, andá a sentarte!”, no no, acá estamos en otro lugar, este es otro momento, pensemos por qué le pegaste, para qué, si está bien, no está tan bueno que pegues, entonces estos momentos de reflexión se dan permanentemente. Y si no hay conflicto, mientras ellos están jugando, eh, lo que más selo hacer es esto, estar observando y estar atento a lo que está pasando, e intervenir jugando, esa es la manera, intervengo jugando, pidiendo permiso y metiéndome en los juegos y poder aprender ahí qué es lo que está pasando y poder evaluar, no evaluar en el sentido de calificar y esto, poder meterme más y entender más qué es lo que está pasando con cada uno de los chicos.

P: Y, si te vuelvo a dar otros segundos y te iluminas justo acá, lograrás pensar alguna otra forma de intervenir o decir, hacer, que no hayamos nombrado? De todo lo que estuvimos hablando, esto de dar un fundamento, de jugar con ellos, de no jugar, de apartarte, eh, de provocar esta situación para que deliberen entre ellos, no sé, se te ocurre alguna otra forma que capaz la usás, no te das cuenta pero estas usando algo más además de todo lo que hemos dicho.

R: Es muy difícil, también está bueno el ejercicio este de filmarse para ver qué es lo que uno hace...

P: Qué algo más estoy haciendo

R: Ni hablar, seguramente algo hay... Le tendría que preguntar a mi mujer que trabaja conmigo...

P: (risas) mirá que vale 5 puntos esa...

(Risas)

R: No, fuera de broma que no...

P: No importa, como hemos pensado todas las otras, por ahí, esta la hago y no me la preguntaste... ¿O recordás alguna cuestión de las anteriores? Las que sí nombramos, y te haya quedado algo que te parece interesante que me quieras contar.

R: Digo tantas pavadas que ya no me acuerdo...

P: Por supuesto, es complicado. Algo que quieras agregar, o decís "me parece que esto está bueno" o que hoy te conté esto y que además puedo agregarle esta otra cosita, igual hablamos mucho...

R: Algo que disfruto mucho, es darme cuenta, o sentir que el chico verdaderamente se siente dueño o participe de ese espacio y cuando llega sabe que ese momento es especial, que no es cualquier otro momento, que sabe que va a estar bueno...

P: Que es de él...

R: Y que como es de él va a estar bueno, y que van a pasar cosas que no pasan en otro momento y por eso te digo, hasta los momentos estos, si bien son malísimos los momentos estos, uno llora o le pegan, o se equivoca, que le sirve y que los pibes terminan y comprenden que "che, este profe me está haciendo pensar sobre porqué pegué" y después en realidad me van a cagar a pedos, cuando yo esté con mi

maestra me va a mandar a sentar o me van a mandar al rincón, pero en la clase de educación física está pasando otra cosa, eso me causa mucha satisfacción, me parece que ahí me tengo fe en que le estoy acertando en algún aspecto...

P: Estás cómodo, te sentís útil...

R: Sí, qué se yo, la clase fue útil, porque ya te digo, hay pibes con los que... muchos de los pibes de alguna clase casi no, los saludo al principio, vienen me abrazan porque es lo que pasa generalmente siempre pero por ahí no intercambiamos ni una palabra, quizás alguna que otra mirada pero ni una palabra, ningún tipo de intervención con ese pibe. Y por ahí pasan dos o tres clases en las que no hubo ningún tipo de intercambio, pero yo sé y el pibe sabe que cuando sea necesario va a pasar...

P: Que estás...

R: Que yo estoy, que él está también ahí, que él sabe que yo estoy, eso me causa
(baja la voz 01:05:47)

P: Bueno Juan, gracias por abrimos las puertas de tus clases.

Códigos

GJ	GUIÓN DEL JUEGO
TR	TIPO DE RELACIÓN
TRS	TIPO DE RELACIÓN SIMÉTRICA
TRA	TIPO DE RELACIÓN ASIMÉTRICA
RI	REGLAS IMPLÍCITAS
RDJE 1º	REGLAS DEL JUEGO DE 1º ORDEN
RDJE 2º	REGLAS DEL JUEGO DE 2º ORDEN
RDJG	REGLAS DEL JUGAR
SEN	SENTIDO DEL JUEGO
SENS	SENTIDO SUBJETIVO DEL JUEGO
FE	FUENTE DE EMOCIÓN
TDLA	TENOR DE LAS ACCIONES
TDLA (DM)	TENOR DE LAS ACCIONES DE MOVIMIENTO
TDLA (CM)	TENOR DE LAS ACCIONES CON MOVIMIENTO
MDJ	MODO DE JUGAR
MNL	MODO NO LÚDICO
ML	MODO LÚDICO
DEFI	DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL
ET	ENUNCIADO TRANSPARENTE
EA	ENUNCIADO AMBIGUO
EP	ENUNCIADO PARADOJICO
IF	INTERVENCIÓN FACILITADORA
I ENU	INTERVENCIÓN ENUNCIADORA
I EXH	INTERVENCIÓN EXHORTATIVA
I SAN	INTERVENCIÓN SANCIONADORA - I SAN (AC): APLICACIÓN DE CASTIGOS - I SAN (CV): CENSURA VERBAL - I SAN (CUH) CENSURA VERBAL Y EHORTACIÓN
I CONF	INTERVENCIÓN CONFIRMATIVA
I EJEM	INTERVENCIÓN EJEMPLARIZANTE
IJE	INTERVENCIÓN COMO JUGADOR EXPERTO
IFU	INTERVENCIÓN FUNDAMENTADORA
IR	INTERVENCIÓN REFLEXIVA
ID	INTERVENCIÓN DELIBERATIVA
IOB	INTERVENCIÓN OBSERVACIÓN COMUNICATIVA
IDEL	INTERVENCIÓN DELEGATIVA

Anexo 2

Registro observacional

Referencias: D: Docente – N: Niño – M: Maestra de sala

OBSERVACIÓN DE CLASE N°: 2

El docente va a buscar a los/as niños/as a la sala.

Niña: -“Juan!!!!”

Niños/as: -“Juan, Juan, Juan (cantando) A jugar!!!”

D: -“¿Qué están haciendo?”

N: -“Pegando acá”

D: -“Ah, pegando papeles en el cuaderno de inglés”.

N: -“Se rompió”

D: -“Uy, hay que tener más cuidado”.

N: -“Me voy a jugar con Juan”

Maestra de Inglés: -“¿Vos guardaste ya tus cosas?”

Maestra: -“Disculpame, Elisa no se fue, así que te quedás ahí”

M. I: -“Guarden todo, vamos”.

M.I: -“Listooo!!”

Ns: -“A jugar!!!”

Salen corriendo al gimnasio.

D: -“Vengan que vamos a buscar con las palanganas!!”. Los niños se acercan a las palanganas, comienzan a repartirlas.

D: -“Nos repartimos una para cada uno. Uy, están mojadas... uy no me había dado cuenta, así que las guardamos porque están todas mojadas”.

Mateo caminaba por el gimnasio con una palangana.

D: -“Mate, vení, traela que la guardamos porque están todas mojadas”

Los/as niños/as las dejan, se las alcanzan al docente y éste las guarda.

Mientras el docente guarda las palanganas, Valentina, Candela y Agustín suben a la pila de colchonetas y comienzan a bajar a algunas o a quedarse sobre la pila.

D:-“Valentina ¿Y vos porqué estás acá arriba?”

Valentina: -“Porque yo escalé”

D: -“Bueno, pero bajate, escalando bajá”

Valentina: -“Baja”

D:-“Ahí estamos. Listo. ¿Están preparados para correr?”

D: -“Bauti, ¿hacemos la carrera que hicimos el otro día?”

Comienzan a corren. Ramiro no corre.

Luli: -“¿Vos no corrés?”

Ramiro:-“No yo no puedo correr”

Luly:-“¿Por qué?”

Ramiro:-“Porque me duele acá en la pierna”.

Luli va corriendo con el resto del grupo. Ramiro camina casi en el lugar, mirando a los demás. Corren unos minutos de un lado al otro del gimnasio siguiendo al profesor. EL profesor se cae (tira) al piso.

D: -“Uy frenamos!!!”

Todos se ríen y quedan a su alrededor.

D: -“¿Hacemos otra?”

Niños:-“Si!!!”

D: -“¿Pero importa quién gana?”

N: -“No”

D: -“Ah eso, ¿Podemos jugar a correr ir y volver sin que importe quien gana?” ICONF

N: -“Si”

D: -“Preparados, listos, vamos!!”

Se levantan y corren todos hasta el otro extremo del gimnasio.

D: -“Vamos Lauti”.

D: -“Ah el pie te duele, bueno ahora lo curamos”

Mauro que va corriendo atrás del profesor, estira su mano y lo toma de la campera.

El docente se da vuelta y le dice: -“Che, por qué me agarraste. No me agarres que nos podemos caer los dos”. IJE

Mauro lo mira mientras el docente le habla, luego continúan corriendo.

D: -“Para allá, hay que terminar, hay que terminar la carrera”.

Corren todos, llegan todos al lugar en que habían comenzado a correr.

Agustín: -“Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?”

D: -“Vengan que acá Agustín tiene una idea”

Se acercan todos menos Javi y Ramiro.

D: -“¿Cómo es el juego que querés jugar?”

Agustín: -“El hombre verde”

Niños comentan entre ellos.

N: -“Al hombre verde!!”

N: -“¿Vos sos el hombre verde?!!!”

(Por los gestos y tonos de voz parecen entusiasmados y ansiosos por el juego)

D: -“Y ¿cómo se juega al hombre verde?”

Agustín: -“Nosotros somos los hombres verde...vos sos el hombre verde”

Niños: -“Si sos el hombre verde”

D: -“¿Yo soy el hombre verde?”

Niños: -“ Sii!!”

D: -“¿Y qué tengo que hacer?”

N: -“Asustarnos”

D: -“Asustarlos?!!”

N: -“Si tirar bombas y asustarnos”

N: -“Si corrernos por acá”

D: -“Bomba y asustarlos? ¿Todo eso tengo que hacer? (Con tono eufórico) Uy, ahí voy entonces!!”

Todos comienzan a correr y el docente los persigue. Juegan unos minutos.

Mateo: -“Soy el hombre araña” (le dice al docente cuando se acerca)

D: -“¿Vos sos el hombre araña? Yo soy el hombre verde”

Mateo se cuelga de la ropa del docente.

D: -“Pero, ¿vale agarrarme? Porque sino no puedo jugar si vos me agarrás”

Mateo continúa agarrándolo y comienza a pegarle al docente.

D: -“Pará, pará. Una cosa ¿vale pegarme? Porque a mí me duele si me pegás”.

Mateo suelta al profesor. IJE-RE2°

Continúan jugando.

A los pocos minutos Mateo empuja, haciendo fuerza al profesor, quien se encuentra detenido, agachado hablando con un niño.

Javi no juega, se sube a las colchonetas.

El docente se acerca, le extiende la mano, Javi se la da y se baja.

D: -“Vamos abajo. Vení a jugar al hombre verde con nosotros”

Mateo continua empujándolo de atrás (mientras el docente se acerca a Javi)

D: -“Vengan, vengan”

Luli: -“Juan, voy a jugar a la princesa y vos sos el príncipe”.

D: -“Bueno”

Se van acercando todos.

D: -“Es que no puedo jugar yo”

N: -“¿No querés jugar al Hombre verde?”

D: -“Si, yo quiero jugar al hombre verde, pero no puedo porque por ejemplo Mateo o Mauro me agarran de los pantalones y de las piernas yo no puedo jugar” I EJEM

Bautista: -“Hay que tirar solo telas”

D: -“¿hay que tirar telas nada más? ¿Los hombres araña tiran telas nada más?”

Agustina: -“Sí, hay que tirar telas”

D: -“Sí, hay nenas arañas, no solo hombres arañas. ¿Listos? ¿Vamos? Preparados, ya!!!”

D: - (A Mateo) “No me agarres porque sino no puedo jugar”.

Mateo lo suelta y sigue corriendo.

D: -“¿Qué pasa Agus?”

Agustín: -“Estoy cansado”

D: -“¿Estás cansado?”

Agustín: -“Sí”

D: -“¿Y querés jugar ayudándome a mí?”

S: -“Sí”

D: -“Cuando veas a alguien le hacés shh (imita el tirar telas)”

D: -“Sí”

Juega de la mano del docente. Se acercan a Luli, Agustín hace que tira telas desde su muñeca.

Mateo y Nacho van a buscar bastones plásticos. Comienzan a golpear los palos entre sí.

D: -“A ver. Cuidado, que no es una pelea”

D: -“Podemos agarrar los palos, pero no son para pelear”

Luli: -“¿Jugamos a la princesa?”

D: -“Después, ahora estamos jugando al hombre verde. Vení que te ato los cordones”

Agustín: -“¿Jugamos a los fantasmas?”

D: -“Sí, pero tendríamos que ir a buscar las sábanas y hoy no las traje. Ahora estamos jugando al hombre verde que se te ocurrió a vos, ¿ahora se te ocurrió jugar a los fantasmas también?”

Termina de atarle los cordones a Luly.

D: -“¿Listo? ¿Vamos a jugar?”

Mientras todos van a buscar palos plásticos y comienzan a usarlos, en su mayoría, golpeándolos entre dos niños/as.

D: -“Nacho, no lo tires que le podés pegar a alguien”

Candela, Martina y Valentina comienzan a jugar golpeando sus palos entre sí. En un movimiento, el palo de Valentina golpea el dedo de Candela.

Candela deja de jugar, baja el palo, se toma el dedo y se dirige hacia donde está el docente llorando.

Candela estira su mano hacia el docente, mostrándole el dedo y dice: -“Me pegó Valentina”

Valentina y Martina también se van a cercando hacia donde está el docente, pues siguieron a Candela.

Candela llora.

D: -“¿Qué paso?”

Martina: -“Le pegó Valentina, le pegó con el palo”

D: -“A ver, a ver el dedo”.

Candela le muestra.

D: -“A ver el otro dedo”

Candela le muestra.

D: -“¿Querés ir a mojar te un poquito?”

Candela asiente con la cabeza.

V: -“Yo le pegué”

D: -“¿Qué pasó le revoleaste el palo?”

D (A Candela): -“¿Y cómo te hizo eso?”

Candela: -“Con el palo”.

D: -“¿Con el palo?, pero ¿qué te hizo, te pegó con el palo así?” (imita un moviendo de golpear con el palo)

Candela: -“Sí”

D: -“Valen cómo es que estás jugando así con los palos”

D: -“Andá a mojártelo un poco”

Candela va hacia el baño. Martina la acompaña.

Valentina se va caminando.

D: -“Valen, Valen, vení”

Valentina se acerca al docente. Este se pone en cuclillas a la altura de la niña.

D: -“Valen, yo no tengo ningún problema que juegues con los palos, pero cuidando de no pegarle a ningún compañero ni compañera con los que estamos jugando...sino qué le pasó a Candela”

Valentina: -“Yo estaba jugando con ella y con Marti y después yo hice así (muestra movimiento con el brazo y palo) como antes me hizo Bauti”

D: -“¿Y moviste el palo?”

Valentina: -“Sí”

D: -“¿Y qué paso?”

Valentina: -“Y le hice así”

D: -“Hay que jugar pero cuidando siempre a los compañeros, ¿Estamos?”

Valentina: -“Sí”. IFU - ICONF

Valentina se va a jugar, corriendo por el gimnasio golpeando el palo contra el piso mientras corre.

Vuelve Martina, se acerca a Valentina y juegan nuevamente a golpear los palos.

Luly: -“Juan, jugamos a la princesa”

D: -“Sí, pero me tenés que decir cómo se juega”

Luly: -“Yo soy la princesa, vos me tenés que rescatar, vos sos el príncipe”.

D: -“¿Y qué hay que hacer?”

Luly: -“Vos me tenés que rescatar”

D: -“Ah, te tengo que rescatar... Bueno, ¿y de dónde?”

Luly: -“De allá” (señala el extremo del gimnasio en donde hay unos sillones con forma de osos)

D: -“¿De allá? Bueno. Andá y yo te voy a rescatar”

Luly va corriendo hacia los sillones y se sienta en uno. IJE

Se acerca Ramiro a donde está el docente.

Ramiro: -“Voy a jugar a Batman yo”.

D: -“Bueno”.

Ramiro: -“Pero éste es el palo de Batman”

D: "Pero, ¿este palo puede pegar a los compañeros?"

Ramiro no responde.

D: "¿Puede pegarle a los compañeros?"

Ramiro niega tímidamente con la cabeza.

D: "¿Puede hacer trucos?"

Ramiro asiente.

D: "¿Si, trucos si? Bueno"

Valentina: "Juan, Agus no quiere jugar conmigo"

D: "¿La invitaste a jugar?"

Valentina se va hacia Agustina. IDEL

Ramiro: "Pero Batman mata a Wasón"

D: "Si, pero acá no matemos a nadie que vamos a jugar con los amigos"

D: "Vení que te ato los cordones Mauro"

Martina, Candela y Mateo están jugando a golpear los palos.

Mateo golpea a Martina en uno de los movimientos.

Martina se dirige a donde está el docente. (está al lado de los/as niños/as)

Martina: "Juan, Juan, Mate me pegó con el palo en este (dedo), acá me pegó"

D: "Mate vení, ¿Qué pasó con Martina y el dedo y el palo?"

Mateo mira a Martina, pero no responde.

D: "¿Qué pasó Marti?"

Martina: "Mateo me pegó con el palo, porque me pegó así con el palo (imita), sin que se de cuenta, me pegó".

Mateo: "Ella también me pegó".

Mateo se va.

D: "Mate, escuchá, vení acá, vení"

Mateo vuelve.

D: -“Jugá con el palo, no hay ningún problema, pero con mucho cuidado de no pegarle a ningún amigo. Podemos jugar a que hacemos una pelea, pero no pelear. ¿Si?”

D (en vos alta): -“Ey, los que están jugado con los palos pueden jugar a hacen una pelea, pero no pelearse con los palos”

D: -“¿Qué pasó ahora?”

Me lastimó

D:-“¿Lo mismo que le pasó a Martina cuando jugaba con vos?”

D: -“Andá a mojarate un poquito”

Luly vuelve de donde estaba sentada hacía 5 minutos. Se acerca al docente.

Luly:-“¿Puedo agarrar una patineta?”

D: -“¿Pero te fuiste a esconder allá?”

D: -“Dale escondete, así te rescato”

Luly sale corriendo y vuelve a sentarse en el mismo asiento.

D:-“Ahí voy princesa a rescatarte!!” IJE

Bautista y dos niños más avanzan al lado del docente. Bautista con el palo, hace como si fuera espadachín.

D: -“¿Dónde estás princesa?”

Cuando el docente está al lado de Luly, Bautista se para frente a él y le pega con el palo en la mano.

D:-“Noo, me pegaste fuertísimo. Bauti, me pegaste muy fuerte acá en la mano (se muestra realmente dolorido) ¿por qué?”

B: -“Porque (inaudible)”

Bauti se queda quieto y luego comienza a moverse y jugar moviendo el palo suavemente si pegar.

D: -“Venga princesa que la salvamos”

Se acerca a Luly, la levanta del asiento.

D: -“Chau, puede irse”.

Luly sale corriendo. IJE

D: -“Che, eh, podés tener cuidado con el palo ese. Recién él (Bauti) me pegó fuertísimo. Cuidado con los compañeros”

Valentina, Candela y Martina juegan cada una con un elemento construido que parece una pesa (un bastón plástico con dos cubos encastrados en los extremos)

Candela se sienta sobre el elemento en la parte del palo, Martina la ve, deja su elemento en el piso e intenta empujarla como para trasladar a Candela sobre el elemento.

Valentina ve el elemento que está en el piso y lo toma.

Martina la ve, se acerca e intenta quitárselo de las manos. Tironean del elemento.

Mientras tironean Martina comienza a llamar al docente.

Martina: -“Juan, Juan, no me quiere dar” (El docente no la escucha)

Martina se levanta y se dirige hacia donde está el docente. Valentina la sigue con el elemento en la mano.

Martina: -“Juan, Valen no me quiere prestar”

Valentina: -“No, yo primera lo agarré”

Martina: -“No, era mío, yo lo agarré”

D: -“¿Quién lo armó a este?”

Martina: -“Yo”

D: -“¿Y por qué ahora lo tiene Valentina?”

Martina: -“Yo lo dejé para empujarla a Cande y después Valen lo agarró y yo lo armé”

D: -“Ella lo armó, fue a ayudar a Candela y ¿vos lo usaste ya?”

Valentina asiente con la cabeza tímidamente.

D: -“Bueno ahora que lo vuelva a usar”

Valentina: -“No, todavía no lo usé”

D: -“Bueno, la dejamos que lo use un ratito y después te lo devuelve”

Martina: -“Pero me lo tenés que dar (dirigiéndose a Valentina) No me lo presta (quejándose al docente)”

D: -“Mirá Martu, va hasta allá, vuelve y te lo da a vos para que juegues ¿si?”

Valentina corre hasta el extremo del gimnasio con el elemento y vuelve.

D: -“¿Se lo prestás a Martina ahora?”

Valentina: -“Todavía lo tengo que usar”

Valentina sale corriendo nuevamente con el elemento.

Martina (le grita): -“Valen, Valen”

Martina corre tras Valentina.

Martina: -“Valen después me lo prestás”

Valentina: -“No”

Martina se retira del lugar y comienza a jugar con Candela

Valentina juega sola con el objeto.

Valentina deja el objeto en el piso.

Lo toma Agustina.

D: -“Agustina:, ese Valentina se lo tenía que dar a Martina para que jueguen”.

Agustina: -“Bueno, ¿después me lo prestás?”

Martina: -“Sí”.

Martina sale corriendo con el objeto.

Agustín sube a la pila de colchonetas.

D: -“Agustín por favor bajá de ahí arriba”

Agustín baja.

Ramiro: -“Juan, Santiago no está prestando”

D: -“¿Santiago no está prestando?”

Ramiro: -“No”

D: -“¿Qué cosa? ¿El juego aquel?” (Construcción en la que está armando Santiago)

Ramiro: -“Si”

D: -“Decile que vos podés jugar también ahí y que le ayudás a armar (en tono de propuesta) Dale andá”

Ramiro: -“Si, pero justo cuando elijo las cosas que estoy jugando es divertido, pero justo Santi me pide... y ese juego es aburrido”

D: -“Sii (asiente como mostrando que entiende la narración) y bueno, pero ¿vos querés jugar ahí o no? No entiendo eso”

D: -“¿Y querés venir a jugar con nosotros con la pelota y el bastón?”

Ramiro se va saltando y comienza a jugar con un palo y un globo.

Valentina y Máximo forcejean por un palo. Van forcejeando juntos hasta donde está el docente. Se detienen cuando llegan a él, cada uno tomado de un extremo del palo.

El docente los mira.

Valentina: -“Juan, Juan, lo necesito a este (palo)”

El docente se pone en cuclillas y hablan entre los tres.

Máximo: -“Juan, no puedo”

D: -“¿Por qué vos tenés dos y ella no puede tener ninguno?”

Máximo: -“Pero yo tenía”

D: -“Pero, ¿no le podés prestar uno a ella que vos tenés dos? ¿podrías?”

Máximo: -“No”

D: -“¿Por qué no?”

Máximo: -“Porque ese tenía yo”

Valentina: -“Porque quiero jugar con Lauti”

Máximo: -“Porque ella está jugando con él”

El docente está jugando con la pelota ahora.

Valentina: -“Pero después juega conmigo”

D: -“Pero por qué vos no le podés prestar uno”

Valentina: -“Yo quiero jugar con”

D: -“Si ya sé que vos querés jugar, pero yo quiero saber por qué Maxi no te presta uno, teniendo dos”

Máximo: -“Yo tengo uno”

D: -“Vos tenés dos acá, uno naranja y otro amarillo”

Valentina ve que Mateo dejó un palo en el piso, toma uno de los bastones en una mano y se va corriendo hacia el lugar, toma el palo. Mateo la ve se acerca.

Mateo llora (porque Valentina le quitó el palo y se fue corriendo).

D: -“Se va.... Vení, vení”

D: -“Valentina mirá ahora vos se lo sacaste a Mateo y ahora tenés dos”.

Valentina le devuelve a Mateo.

Máximo ve una pelota, sale corriendo y comienza a empujarla pegándole con el palo.

Valentina juega con el palo con el que se quedó.

Mateo juega con su palo.

Agustina sube a las colchonetas.

D: -“No, Agustina no....Bajate por favor. Agus en las colchonetas no que se pueden venir para adelante y te caes de cabeza al suelo”.

Se acerca el docente y ayuda a Agustina que había comenzado a bajar”

Luly, Mateo y Lauti arman con el docente unos elementos para saltar (con conos y bastones plásticos)

Salta el docente, salta Luly, salta Mateo.

Lautaro se queda mirando a un costado.

Mateo salta tres veces.

Se acerca Lautaro y cuando intenta saltar Mateo quita el palo (lo desencastra de los conos).

El docente interviene rápidamente y lo vuelve a poner. Mateo no opone resistencia, Lautaro salta.

D: -“Muy bien Lauti”

Se acerca Agustín, cuando intenta saltar Mateo busca quitar el palo que están saltando los niños/as.

D: -“Pará, pará, que va a hacer la prueba Agus”.

El docente lo acomoda, Mateo continua parado mirando.

D:-“A ver Maxi”

Maxi salta.

D:-“Buena Maxi!!”

Se acerca Santiago y toma del piso un elemento construido con forma de pesa.

Mateo lo ve, se acerca rápidamente y se lo quita. Santiago mira al docente.

D: -“Eso lo tenía Mateo, si querés pedíselo prestado”

Mateo toma el elemento y se pone a un costado del grupo. Santiago se integra a saltar con el elemento que estaba en el piso ya preparado de antes. Comienzan a saltarlo, Mateo se acerca e intenta llevárselo

D: ¿Por qué no nos podés prestar algo para jugar y te llevás todas las cosas siempre?

Mateo: -“Porque lo estoy usando”

D: -“Nosotros lo estamos usando también. Nosotros lo estábamos usando mucho más de lo que lo usabas vos. Nosotros somos muchos jugando y vos no lo usabas nada”

D: -“Podemos usarlo de otra forma, podemos poner los dos y hacer un camino para saltar”

Luly:-“Ah si que buena idea”

Arman otro objeto para pasar por abajo.

D: -“Qué bueno. Pueden pasar por abajo sin tocarlo”

Algunos lo hacen.

D:-“También podemos hacer un camino e ir pasando”. (Señalando los tres elementos que hay en línea parecía que los/as niños/as no se habían percatado de eso porque cada uno estaba centrado en saltar uno-)

D:-“Dale Mate, podés comenzar desde ahí”.

Mateo quita el elemento.

D: -“¿No lo vas a prestar al final? ¿Qué pasa si el juego no es para vos solo no sirve?”

Mateo: (inaudible)

D:-“No querés jugar con todos tus amigos entonces”.

Mateo:”No hay algunos que no son mis amigos. Martina no es”

D: -“Está bien, pero son compañeros, podríamos jugar. Agustina podría poner el suyo, vos ese nosotros ponemos este que armamos, tendríamos tres para jugar”.

Agustina: -“Si, yo pongo este”.

D:-“Mirá Agustina pone el suyo. Dale saltá los dos, yo te tengo este”.

Salta.

D: -“Bien, y el tuyo también”.

Mateo se cruza de brazos y pone cara de enojado.

El docente le hace cosquillas mientras dice en tono de risa.

D: -“Dale en vez de enojarte tanto, vení a jugar un poco. Dale Agus armalo que va Mateo, preparen que va Mateo, ahí va Mateo”

Mateo va y quita el elemento del medio.

D: -“Nooo”

Luly:-“Es malo”

D: -“¿Por qué? No, no, te llevás el tuyo si querés, este no, este es el nuestro

Mateo deja el elemento y se lleva el que inicialmente había armado él”

Mateo: -“Este también era mío”

D: -“No, porque vos no lo estabas usando para nada y nosotros inventamos un juego y vos nunca nos dejás jugar con vos”

Mateo se va con el elemento en la mano y comienza a saltar a un costado del grupo.

D: -“Vas a armar uno para saltar, dale ponelo ahí”

Se acerca Luly.

Luly:-“Es fácil saltar mirá. Mirá como salto ¿y vos podés?”

D: -“Yo si puedo, mirá en un pie”

El docente salta.

Los/as niños/as continúan saltando.

(En simultáneo)

Martina tiene un globo Agustín un palo.

Agustín: -“Tirá”

Martina tira para arriba, Agustín intenta pegarle al globo y Martina lo agarra.

Agustín: -“Dale tirá”

Martina tira (siempre sobre su cabeza)

Agustín: -“No más alto”.

Martina: -“Tirá”

Agustín intenta pegarle, caen los dos al piso.

Martina lo agarra y sale corriendo.

Agustín: -“Dale (la corre)”

Martina: -“Es mío, es mío (corre riendo)”

Agustín la corre, se caen y se quedan riendo en el piso.

(Parecería que Martina cree que el juego es tirar hacia arriba y agarrar el globo y que no comprende la propuesta de Agustín de que ella tire para que él golpee el globo con el palo)

(Hasta aquí en simultáneo)

Se acerca Agustín y toma un palo.

D: -“¿Qué es lo que pasa?”

Agustín: -“Lo quiero llevar al patio”

D: -“Nosotros acá lo estamos usando para saltar”

Agustín: (Inaudible)

D: -“A, bueno, dale ponelo así. Dale Agus”

Agustín salta, después se va con el palo.

El docente se va hacia otro lado. Los /as niños/as arman y desarman.

D: -“Uy es la hora. Bueno sala verde, tenemos que guardar todas las cosas que usaron”.

D: -“Despacio, Bauti que hoy ya me golpeaste la mano. Despacio Maxi. Dame los palitos a mí”

Los niños desarman las construcciones.

D: -“Una cosa es desarmar y otra es romper, tratemos de desarmar”.

Terminan de guardar todo. El docente toma un cartón largo que quedó en el piso.

D: -“Vamos que nos vamos en la alfombra mágica”.

Algunos niños se suben y el docente los lleva hasta la sala. Otros/as van corriendo.

Maestra: -“¿Tienen ganas de ir al parque? Chau Juan”

Martina:-“Chau Juan”

Niños/as:-“Chau Juan!!!”

D: -“Chau!!”

Anexo 3

Registros observacionales en CD

Índice de Tablas

Tabla 1	83
Tabla 2	97
Tabla 3	153
Tabla 4	177
Tabla 5	228
Tabla 6	229
Tabla 7	231
Tabla 8	231
Tabla 9	235
Tabla 10	238
Tabla 11	240
Tabla 12	253
Tabla 13	256
Tabla 14	314