

PARTICULARIDADES EN EL ABORDAJE DEL JUEGO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR

Data de submissão: 08/03/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Federico Saredo

ISEF-UdelaR
Paysandú- Uruguay
ORCID N° 0009-0006-9586-6940

Axel Acuña

ISEF-UdelaR - Uruguay

Braian Bálsamo

ISEF-UdelaR - Uruguay

Integrantes de la línea de investigación “estudios sobre lo lúdico y el juego en las prácticas educativas” perteneciente al grupo de investigación: “políticas educativas y formación docente, Educación Física y prácticas educativas” grupo auto identificado en CSIC N° 628725. Se presentan resultados de las investigaciones realizadas a partir de la ampliación y profundización del proyecto de investigación CSIC 2019-2020: “El Juego en la Práctica Docente de Educación Física en las Escuelas de Práctica de Paysandú”, docente responsable Federico Saredo ISEF-CENUR LN sede Paysandú.

RESUMEN: El principal objetivo de la presente investigación consistió en buscar, analizar y comprender las particularidades en el abordaje del juego en docentes de Educación Física (EF) en los distintos

niveles del sistema educativo escolar (inicial, primaria y secundaria) de la ciudad de Paysandú-Uruguay. El juego aparece en las clases de EF, como fuente de motivación asociado a una forma de aprender, como recurso metodológico o herramienta para abordar otros temas, en casos particulares, como contenido. El trabajo se organizó en una estructura de tres bloques: un marco referencial teórico en base a la búsqueda de antecedentes; un marco teórico conceptual que permitió concebir a la lúdica como otra dimensión de la condición humana, al juego como saber de la EF y derecho de las infancias; y un marco empírico que permitió comprender el pensamiento docente en relación con sus prácticas, las normativas y programas escolares. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de EF y análisis de los programas curriculares en ambos subsistemas educativos: Dirección General de Educación Inicial y Primaria y Dirección General de Educación Secundaria, pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública. En base a los objetivos planteados, los marcos de referencias y los datos obtenidos, se elaboraron las discusiones y conclusiones. Para el análisis de los contenidos se utilizaron 3 ejes de estudio:

1- qué es el juego y el jugar; 2- particularidades del juego y el jugar en los ciclos escolares; 3- para qué y por qué se lo propone. En las consideraciones finales se destaca al juego concebido como un medio, metodología o herramienta enfocada a componentes deportivos-motrices y actitudinales de la EF; no se observó claramente en el pensamiento docente, el juego como un saber a enseñar y al jugar como otra dimensión del fenómeno lúdico a considerar en las prácticas de EF.

PALABRAS CLAVE: Juego; Jugar; Educación Física; Enseñanza; Escuela.

PARTICULARITIES IN THE APPROACH TO THE GAME OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT THE DIFFERENT LEVELS OF THE SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT: The main objective of this research was to search, analyze and understand the particularities in the approach to the game in Physical Education (PE) teachers at the different levels of the school education system (initial, primary and secondary) in the city of Paysandú-Uruguay. The game appears in PE classes, as a source of motivation associated with a way of learning, as a methodological resource or tool to address other topics, in particular cases, as content. The work was organized in a structure of three blocks: a theoretical frame of reference based on the search for antecedents; a conceptual theoretical framework that enabled us to conceive play as another dimension of the human condition, play as PE knowledge and childhood rights; and an empirical framework that made it possible to understand teachers' thinking in relation to their practices, regulations and school programs. Semi-structured interviews were conducted with PE teachers and analysis of the curricular programs in both educational subsystems: General Directorate of Initial and Primary Education and General Directorate of Secondary Education, belonging to the National Administration of Public Education. Based on the proposed objectives, the reference frameworks and the data obtained, the discussions and conclusions were drawn up. For the analysis of the contents, 3 axes of study were used: 1- what is the game and playing; 2- particularities of the game and playing in school cycles; 3- for what and why is he proposing it. In the final considerations, the game conceived as a means, methodology or tool focused on sports-motor and attitudinal components of PE stands out; It was not clearly observed in the teaching thought, the game as a knowledge to be taught and when playing as another dimension of the ludic phenomenon to be considered in PE practices.

KEYWORDS: Game; Play; Physical education; Teaching; School.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo centra su análisis a partir del objeto de estudio el Juego como saber de la Educación Física (EF) en relación con las practicas educativas en el ámbito escolar¹ y en la lúdica como dimensión constitutiva de la condición humana. En este estudio se procuró identificar, analizar y comprender las particularidades que adquiere el abordaje del juego, según los discursos de los docentes de EF en los diferentes ciclos del sistema

¹ En este escrito no debe entenderse solo en referencia al nivel de primaria. Escuela como institución educativa que abarca varios ciclos organizados generalmente por un currículo. En su concepción moderna: masiva, gratuita, obligatoria, controlada y regulada por el Estado (Saviani, 1985).

educativo escolar (inicial, primaria y secundaria) de la ciudad de Paysandú-Uruguay. Las principales preguntas que se intentaron responder fueron: ¿Las propuestas curriculares de los docentes sobre el juego son menos frecuente en el transcurso del sistema educativo escolar? ¿Cuáles son los saberes de los docentes que justifican el lugar y sentido del juego escolar en los distintos ciclos? Se optó por un diseño metodológico cualitativo-interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), y se entrevistaron a docentes de EF que se desempeñaban simultáneamente en ambos subsistemas de la ANEP, DGEIP y DGES², lo cual ayudó a comprender como pensaban las propuestas educativas y los fundamentos que justifican el lugar y sentido del juego a lo largo de los ciclos escolares. Se recurrió al análisis de programas curriculares en especial el de inicial y primaria (CEIP, 2008) y secundaria (CES, 2006), como marco referencial desde donde se prescribe el juego y la función docente. Para interpretar y procesar los datos en relación con los discursos se utilizó el “análisis de contenido” (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003), centrándose en una de sus funciones mencionadas “al descubrimiento de lo que está detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias, de los que está siendo comunicado” (p. 58). Se organizó las discusiones de los datos en tres ejes de análisis: 1- qué es el juego y el jugar; 2- particularidades del juego y el jugar en los ciclos escolares; 3- para qué y por qué se lo propone. Se elaboró un marco referencial teórico sobre el “estado de arte” del objeto de estudio a partir de Tobar y Romano (2001) mediante una búsqueda sistemática bibliográfica en los principales repositorios académicos y luego del tratamiento de más de 300 documentos se constató que hasta dónde llega nuestro conocimiento no se registran investigaciones respecto a esta temática a nivel nacional y con escasas producciones en la región.

La intervención de los adultos, en este caso, docentes de EF, implica una intervención importante en la experiencia del alumnado, determina en gran medida la experiencia del jugar como jugador experto y sus connotaciones negativas o positivas del juego. El docente de EF puede enriquecer la experiencia lúdica u obstaculizar las vivencias del alumnado, porque siempre hay un saber en juego, siempre se juega con un saber, que circula en las prácticas educativas, de manera consciente o inconsciente en el pensamiento del profesor (Saredo, 2022).

Sostenemos que el juego desde su dimensión lúdica o jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006), es una experiencia educativa escolar y de toda la vida. En este caso, el juego desde una perspectiva de derecho, el docente es un mediador cultural que dinamiza ciertos saberes y que facilita o garantiza el usufructo del derecho a jugar, de alguna manera, enseña un modo particular de vincularse lúdicamente con otros (Rivero, 2010).

En la fundamentación del área del conocimiento corporal del programa del CEIP

² ANEP es la Administración Nacional de Educación Pública. En el año 2020 los subsistemas dependientes de esta administración pasaron a denominarse Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

(2008), aparecen algunas finalidades que revelan el lugar del juego en relación con la mejora de la calidad de vida, al respecto se expresa:

La Educación Física en la escuela se fundamenta, además, en los Artículos 28, 29 y 31 de la "Declaración de los Derechos del Niño" (1989). Se hace mención del derecho de los mismos a la educación para desarrollar sus capacidades mentales y físicas. Esto incluye el derecho al juego, al buen uso del tiempo libre y a las actividades recreativas, entendidas estas como, actividades lúdicas e intelectuales que buscan el esparcimiento y permiten al sujeto vivenciar, crear en libertad, desarrollar sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual y social (Programa CEIP, 2008, p. 236).

La EF se consolida como asignatura escolar obligatoria y universal formando parte del currículo escolar a partir del año 2007 en el Uruguay. En su fundamentación como área del conocimiento corporal, CEIP (2008, p. 238) se comparte la concepción de salud como "el estado completo de bienestar físico, mental, social y en armonía con el ambiente"; superando la dicotomía entre cuerpo-mente y su visión funcionalista, compensatoria de la EF. Se parte por entender a ésta, como prácticas pedagógicas que se configuran en el movimiento corporal culturalizado e institucionalizado, que no pueden ir en desmedro de la salud Bracht (1997). De esta manera, la EF ha iniciado la búsqueda de su legitimidad e identidad como disciplina, generando distancias con otros campos del saber, para reconocer el propio. El gran desafío que emprende es la búsqueda de su legitimación autónoma, encuentra su fundamentación con aportes de la antropología, filosofía, fenomenología y en las características humanas que componen el movimiento como práctica cultural. Estos intentos no pueden divorciarse del compromiso educativo con la salud y la vida, la esencia de sus praxis se ven atravesadas por estos elementos que deben entenderse desde diferentes campos disciplinarios (naturales-biológicas y humanas sociales), de una manera amplia y complementaria que enriquezcan su campo profesional.

Es interesante destacar, el lugar que ocupa la ludicidad, la corporeidad y la comunicación en el relacionamiento del ser humano con el mundo. Así como también, la concepción de educación basada en la visión de integralidad no como la suma de partes. Una educación que no solo busca la adaptación del individuo al mercado laboral, sino que parte desde una visión más centrada en el ser humano, comprometida con las características humanas, para construir subjetividad y humanidad (Bracht, 1997).

La EF en su acción educativa, debe tener siempre una utopía a la cual se dirige, una búsqueda de un sueño, un ideal de ser humano y de sociedad. Es en este sentido de "buscar un país sin miseria, con posibilidades para todos, sin explotados ni dominados, el juego es capaz de incidir en lo social, en la cultura y en lo político. Por ello debe ser pensado en función de esa utopía" (Bonetti, 1992, p. 81-83). Al relacionar la acción educativa con aspectos culturales y el juego, nos hace pensar en las expresiones de Huizinga (1990, p. 7-8), cuando menciona que "la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla". Afirmación que más adelante siguen consolidándose con los estudios de

Caillois (1986), quien toma los avances del precedente autor y evidencia la similitud entre juego y cultura.

No es absurdo intentar el diagnóstico de una civilización a partir de los juegos que en especial prosperan en ella. En efecto, si los juegos son factores e imágenes de cultura, de ello se sigue que en cierta medida una civilización (...) puede ser caracterizada mediante sus juegos. (139)

Se parte en considerar a la lúdica como matriz y no como producto cultural, es decir, la cultura humana brota del juego, (como expresión lúdica) como juego y en él se desarrolla (Huizinga, 1968 citado en Lema y Machado, 2015). Por lo tanto, el potencial transformador de la cultura está en la dimensión lúdica del juego y no en su mera reproducción como práctica ritualizada.

Los juegos y juguetes conllevan expresiones socioeconómicas y simbólicas que identifican a los pueblos (Bonetti, 1992). Así, se distingue como algunas ideologías que colonizaron a otras, imponían sus prácticas culturales como legítimas y valederas, entre ellas los juegos.

A esta altura podemos afirmar, que el juego no es neutro, está cargado de ideologías que responden a distintos intereses políticos y reproduce distintos marcos de significación en los contextos sociales (Bonetti, 1992).

Teniendo en cuenta el escenario cultural como matriz donde se configura la práctica educativa vinculada al juego, se entrecruzan las intencionalidades del docente (lo que hace, lo que dice y piensa de lo que hace), con las interpretaciones que realizan los participantes, quienes además, conllevan sus propios intereses (Sarlé, 2008). Sin desconocer el marco en donde se inscriben las prácticas educativas, este trabajo pretendió centrarse más en conocer lo que dicen y piensan, que de lo que hacen los docentes, del y en el Juego.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza del problema y las preguntas de investigación que se intentaron responder, se optó por un diseño metodológico de enfoque cualitativo, basado en el empleo de entrevistas en profundidad y análisis de documentos para la recolección de datos. En los estudios descriptivos como en este caso, buscó la comprensión, identificación y análisis de las concepciones acerca del juego y el jugar y de las intencionalidades pedagógicas de los profesores de inicial, primaria y secundaria del sistema de educación formal de Paysandú (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a

través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual (...). (Todd, 2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9)

Colaboraron seis docentes de EF de un total de diez identificados, que cumplieran con los siguientes criterios de selección: trabajar simultáneamente en el nivel inicial (4 y 5 años), primario (1ero a 6to grado) y secundario (1er a 3er grado del liceo) de la educación formal de la ANEP-Uruguay; contar con más de un año de experiencia; egresado del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República – Uruguay (ISEF-UdelaR). El estudio se establece en base a una técnica de muestreo intencional, cada sujeto a entrevistar decide si colaborar o no, de forma voluntaria, estos son seleccionados por poseer características relevantes para el estudio (Pantoja, 2009).

Se buscó comprender las particularidades de los docentes en el abordaje del juego. De qué manera los docentes plantean, abordan y como aparece en sus prácticas según sus experiencias en el transcurso de los ciclos educativos. En el presente trabajo de carácter cualitativo las entrevistas tienen como objetivo obtener descripciones del objeto de estudio desde las perspectivas de los docentes en dicho ámbito y no desde las interpretaciones del investigador (Kvale, 1996, citado en Durán, 2013).

Se elaboraron entrevistas semiestructuradas con una guía de preguntas previamente elaboradas. Se utilizó como instrumento la grabación de audio previo consentimiento de los colaboradores.

Para interpretar y procesar los datos en relación con los discursos, se utilizó el “análisis de contenido” (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003), centrándose en una de sus funciones mencionadas “al descubrimiento de lo que está detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias, de los que está siendo comunicado” (p. 58). También se utilizó el aspecto tradicional “la cuenta de la frecuencia de aparición de características en los contenidos de los mensajes” (p. 58). Se observaron similitudes sobre varios conceptos, es así, que facilitaron la comprensión de los discursos, donde se crearon categorías para posteriormente ser desarrolladas en un cuadro comparativo y puestas a discusión con el marco teórico y referencial. A partir de ello surgieron 3 ejes de análisis cada una con características relacionadas a un tema: 1- qué es el juego y el jugar; 2- particularidades del juego y el jugar en los ciclos escolares; 3- para qué y por qué se lo propone.

Se realizó varias lecturas de las transcripciones de las entrevistas, en las que se subrayaron los fragmentos de textos donde se hacía mención o existía relación a los ejes mencionados. Se asignó un código alfanumérico para identificar los registros de cada docente con la letra “D” siguiéndole un número ordenado de la siguiente manera: D1, D2, D3, D4, D5 y D6. Luego se organizaron estos datos en un cuadro de doble entrada, donde en cada columna quedaron las unidades de análisis referente a un tema (“Que es el juego y el jugar”, “Particularidades de la forma de jugar”, “El juego para”, “El juego como”), y en cada fila relacionándose a lo mencionado por cada docente (D1, D2, D3, D4, D5, D6.)

Posteriormente se realizó una lectura minuciosa del cuadro elaborado, intentando relacionar los datos, identificar y descubrir nuevos temas o ideas recurrentes (Pantoja, 2009).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Encorsetar al juego en una definición es inapropiado, si las palabras en si guardar cierta polisemia, creemos que la palabra juego se carga de mayor ambigüedad en sus usos, sentidos y significados en la EF.

La mayoría de los docentes entrevistados alude directa o indirectamente a la definición de juego de Huizinga. Es posible que exista una referencia compartida durante el proceso de su formación. Si bien los docentes corresponden a diferentes planes de estudio, la mayor parte finalizo su formación en el ISEF-UdelaR sede Paysandú. Haciendo referencia a la expresión directa de Huizinga, el juego es

(...) una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente. (Huizinga, 1990, p. 53)

Si bien se entiende que el autor estudió el juego desde una perspectiva histórica antropológica, prevalece en el discurso de los docentes una mirada del juego como conducta inherente a la naturaleza humana, como algo dado. De esta manera, se oculta la posibilidad de pensarse la enseñanza del juego como práctica cultural e histórica. Si el juego es innato a la vida del ser humano la pregunta que surge es, ¿para qué enseñarlo?, o habilita la posibilidad de pensarse como medio a otros fines o alineado a otros objetivos de la EF. Por otro lado, solo bastaría velar por el juego espontáneo o libre de los niños para que se desarrolle el jugar, y en ocasiones utilizarlo como cebo para otros fines educativos (motivación, recreación, premio-castigo, recobrar el silencio, realizar una formación, integración, formar en valores, entre otros).

Por el contrario, si pensamos el juego como constructo cultural, social e histórico, se abre la posibilidad de su enseñanza, porque a jugar se aprende, como práctica social en la que adquiere múltiples significados. Encontramos recurrencia en el discurso de los docentes al relacionar el juego como herramienta o metodología de la EF, con el fin de aprender mediante el juego o subordinado a otro contenido, pero la enseñanza no logra centrarse en el juego y el jugar.

El jugar como una categoría olvidada por los docentes, cuando la preocupación está centrada en la actividad "juego", en sus dimensiones más externas del fenómeno. La preocupación de los docentes radica en enseñar las reglas del juego, disponer de los materiales, organizar el espacio y educandos, aspectos suficientes para que el "juego salga" o se aplique una "buena didáctica del juego". Como menciona Pavía (2006) la forma

del juego, como estructura de reglas, no garantiza la vivencia lúdica de los participantes. Por eso es necesario pensar en los procesos subjetivos que se presentan desde los jugadores. De algún modo la preocupación incluye a los jugadores como destinatarios del juego, algo bastante olvidado en la tradición de la EF. Jugar es la acción que se despliega en el juego, con fin en sí misma, de índole cualitativa, la cual se acompaña generalmente de alegría, diversión, imaginación y fantasía. Como expresa D1 "... la acción de distenderse, de divertirse...", se supone que el juego debería de ser libre, pero a veces deja de ser libre, una actividad libre". Deja de ser libre cuando el docente interviene y aborda este como un medio a otro fin, interviene tanto para enseñar otros contenidos que se olvida enseñar a jugar. El juego pierde sentido, siendo estructurado, rígido y con un objetivo exterior. Para los jugadores es difícil poder establecer una relación abierta con la estructura "juego" que presenta el docente, si la diversión y el goce quedan a un lado (Pavía, 2006). Estamos jugando cuando el objetivo del juego es en sí mismo. El entrevistado D4 menciona

...yo lo llamo jugar por jugar cuando viene de uno el juego cuando viene del chico, que juega a veces sin saber a lo que está jugando. O se pone a jugar sin saber que realmente está aprendiendo otra cosa. Y ahí es cuando nosotros entramos. Mira este juego (...) nos deja esto. (D4)

Desde de la perspectiva del jugador, siempre juega por jugar, desde la improductividad de la acción, sino no sería juego, aunque la actividad tenga forma de juego el participante no juega, la percibe como tarea o trabajo (Nella, 2011).

Pero si el juego sucede por la propia iniciativa de los jugadores o estos determinan la orientación y sentido de este, la sensación de estar jugando a un juego aumenta. Cuando el docente es quien marca un camino o de alguna manera forja hacia un objetivo, se falsea el juego o tergiversa su sentido (Saredo, 2019).

Brougère (1996) interpreta dos posturas cuando se piensa en el juego. Una como una actividad que hay que orientar, cuando el alcance de este está dirigido por objetivos a los que se tiene que amoldar; la otra, como actividad orientada por sí misma, cuando el alcance de este está en función de los participantes.

Concordamos con Rivero (2012), en que el valor educativo del juego radica en la experiencia del jugar. Con respecto al jugar D3 expresa,

Es la actitud, es la conducta motriz de un individuo en la sociedad, esta te predispone, te muestra tal como sos, el jugar para mí es eso. Es mostrarse sin muchos "disfraces". El juego, no siempre, hay juegos para ganar o perder, juegos competitivos. Yo cuando entre al ISEF el juego para mí era sinónimo de competencia, es mostrarse expresarse como somos y me parece que el juego ayuda mucho eso. Y el placer que produce el juego es cosa seria.

Se observa en muchos discursos, la importancia del juego y del jugar mencionada por los docentes en referencia a su formación y vivencias. Por otro lado, se puede apreciar que la preocupación no recae en cómo intervenir para hacer crecer el juego y la experiencia del jugar (Sarlé, 2008). "Darles a entender que no están jugando por jugar, sino que hay un

contenido y/o objetivos específicos más allá que el juego en sí” (D4), o condicionando el qué, el cómo y el para qué del juego y el jugar, D1 menciona “los límites físicos del juego hasta dónde, en qué momento comienza y termina o cuando lo tengo que cortar lo hago yo al juego”.

Tomando las consideraciones de Gómez (2020) respecto a lo que implica ampliar la experiencia del jugar en la EF, menciona la necesidad

“...de que los niños tengan variadas experiencias ligadas con el jugar, ampliando su capital de jugar de un modo lúdico. Señalamos que el “saber jugar” o aprender a ser “buen jugador/a” precisa, al menos: saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otrxs, saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar, saber acoplarse en situaciones de juego diseñadas por otrxs, saber jugar lúdicamente”. (p. 14)

Esto requiere pensar en la enseñanza del juego en sí mismo, como objeto de enseñanza y durante su invitación a jugar exige al docente hacer un corrimiento y pensarse como jugador experto (Pavía, 2006). Esto no quiere decir que deba abandonar su rol docente, al contrario, es asumir otro con intención de hacer crecer el juego como mediador cultural (Pavía, 2008).

La perspectiva lúdica del juego encuentra mayor justificación en etapas iniciales, estos docentes argumentan que se da por la fantasía propia de la edad o por cuestiones del desarrollo cognitivo. “Lo veo más espontáneo en los chiquitos que en los más grandes, más con el tema de la tecnología, que el adolescente juegue (sacando los deportes), juegan a un juego a veces” (D1). Otros docentes afirman que su influencia en la formación de los jugadores. En este sentido D3 menciona, “...vos vas haciendo un proceso con ellos después terminan jugando igual o mejor que los niños de primaria”. Es entonces que los docentes influyen en el aprender a jugar al momento de sus prácticas, ya que el educador como jugador experto que inicia, propicia y sostiene el jugar, en tanto enseña a jugar, no solo propone juegos (Pavía, 2008).

La entrevistada D6 expresa “...a veces los diseños curriculares nos están condicionando que trabajar” El programa establece líneas de trabajos y los contenidos a abordar en el año, pero es el docente quien decide lo que aborda y de qué manera lo hace. Si bien los programas escolares prescriben el lugar y sentido del juego, son los docentes que terminan de definir el lugar y el sentido en sus prácticas (Saredo, 2019).

En el programa escolar de inicial y primaria el juego aparece como concepto, contenido y metodología (CEIP, 2008), pero en las prescripciones curriculares de secundaria (CES, 2006) predominan las ausencias más que orientaciones sobre su enseñanza.

El juego -innato en la naturaleza humana-, y el deporte -como una construcción social de alta relevancia en nuestro tiempo-, son en sí mismos factores de actividad física. Al integrarse en un entramado de relaciones sociales contribuyen al desarrollo humano fomentando las relaciones interpersonales (CES, 2006, p. 3).

El juego va a constituir una estrategia metodológica para alcanzar los objetivos del programa o como una cualidad y/o característica de las actividades, para otorgarle mayor valor educativo, y no como un saber cultural a ser enseñando (Saredo, 2019).

El juego es afectado por los programas que rigen en el sistema educativo, donde se destaca que a medida que el niño transita los ciclos, se transforma el sentido del juego, y es sustituido por otros contenidos (deporte, gimnasia).

(...) cuando más chiquitos son más juego hago, (...). A medida que transcurren los años al juego lo usas como una herramienta de entrada en calor, o como un juego predeportivo para enseñar un deporte y cuanto más arriba te vas, en el liceo también lo mismo. (D2)

Coincidimos con Ruegger et. al. (2014) respecto a la interpretación de los programas de EF, en los cuales prevalece una perspectiva psicologizada desde los procesos de desarrollo y aprendizaje. Si bien se aprecia cierto corrimiento de una EF pensada desde las ciencias naturales en el programa de CES (2006) a las ciencias sociales y humanas en el programa CEIP (2008), no logra superarse la prescripción por estadios evolutivos de aprendizaje propio de una influencia de la psicología evolutiva. El sentido de evolución se refleja en el pensamiento de los docentes respecto a la aparición del juego a lo largo de las edades y ciclos escolares. Por lo tanto, sin saber (juego) se desdibuja su enseñanza.

Cierto evolucionismo puede pensarse desde las categorías de *paidia* y *ludus* de Caillois (1986). En los primeros ciclos escolares o en edades tempranas, se asocia el niño a una conducta lúdica más espontánea, turbulenta y sin reglas aparentes. Los docentes en esta etapa pretenden un “principio de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada” (Caillois, 1986, p. 41). En el otro extremo opuesto, el autor ubica al *ludus*, relacionado al juego del adulto, en este caso los adolescentes que están por ingresar al mundo serio y del trabajo; “... una necesidad creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito (...) con el fin de hacerse más difícil llegar al resultado deseado” (Ibidem, p. 41-42). Son claros ejemplo de esta última, las practicas lúdicas deportivizadas, cargadas de componentes del mundo adulto deportivo, de suma prescripción y normalización. Al considerar los aportes de Rivero (2016) surgen las preguntas, ¿por qué enseñar desde esta lógica de complejización de las practicas lúdicas a deportes?, ¿es posible enseñar a jugar desde la incertidumbre sin acumulación de reglas restrictivas?

Siguiendo con los testimonios respecto a los ciclos escolares D4 nos cuenta,

el más chiquito, inicial son más creativos son más... se utiliza más la imaginación son juegos más sencillos. Y los grandes ya pierden ese sentido de la imaginación y buscan juegos de correr y perseguir. Se tiene que hacer una escala de juegos. (D4)

Se denota la prevalecía de criterios de edad y características del desarrollo para la selección de propuestas de juego, sobre aspectos culturales del saber (técnicos, éticos,

políticos e históricos). Es por esto, que se realizan actividades y juegos más sencillos, los cuales sus reglas sean flexibles y simples, que involucran la imaginación en lugar de identificar cuáles son los saberes válidos a ser enseñados en cada grupo en relación al contexto social-histórico. Siguiendo las reflexiones de Sarlé (2008), nos preguntamos: ¿qué deben comprender los docentes del juego para poder enseñarlo?, ¿qué saberes son necesarios enseñar para jugar mejor y hacer crecer el juego?, ¿cómo conciliar la posibilidad de jugar verdaderamente a un juego y aprender contenidos valiosos en la escuela?

CONCLUSIONES

En los discursos de los docentes se observó una tendencia en concebir al juego como conducta natural e innata de la vida, en la cual hay que desarrollar o estimular. No se asocia el juego como condición humana necesaria en los procesos de formación del sujeto, como saber cultural que hay que enseñar. En los niveles educativos iniciales, de alguna manera aparece más destacado el involucramiento docente en desarrollar situaciones ficticias (como diversión, es decir otra versión de lo ordinario) más cercanas a lo que Caillois (1986) menciona como *paidia* y Rivero (2012) jugar con sentido lúdico.

En la mayoría de los testimonios de los docentes se presentó el juego como una manera más efectiva, que propicia mayor participación de los alumnos y como forma de enseñar otros contenidos. Comprender los saberes del juego para enseñar a jugar mejor a sus alumnos con otros, no se visualiza como preocupación recurrente en los discursos de los docentes. En estos últimos aspectos, se visualizan incongruencias entre las posturas de los docentes y las presentes en los programas escolares, acentuándose la distancia entre el programa de CES (2006) y nuestra mirada de posibilitar la enseñanza del juego como saber. Son recurrentes las concepciones de jugar por jugar o del juego para, por lo cual no resuelve la enseñanza del juego en sí mismo. Así, la experiencia de jugar en la EF queda cada vez más alejada en el transcurso de sus ciclos escolares. Quizás ligado a la perspectiva de que el jugar va desapareciendo naturalmente en el transcurso de nuestras vidas y que el dejar de jugar es una condición necesaria para pasar a la vida adulta (vida seria). Adherimos a las reflexiones de Caillois (1986) en que las sociedades modernas la tendencia del juego se orienta al *ludus* (juegos serios) o “falsos juegos” en palabras de Huizinga (1990) analizado por Rivero (2012).

Se observó la concepción de juego como metodología enfocada a componentes deportivos, motrices y actitudinales de la EF. El enseñar a jugar para enriquecer la dimensión lúdica de la experiencia, queda por fuera de lo que es la clase o los cometidos de la EF. Quizás porque se piensa que los niños ya saben jugar inherente a su conducta natural, aleja de este modo, la posibilidad de su enseñanza (Sarlé, 2008). Si bien, las propuestas de juego están más presentes en los ciclos iniciales, va desapareciendo en el transcurso de las siguientes etapas escolares, ligándose a componentes y lógicas deportivas.

Adherimos a la postura de Gómez (2020) respecto a lo que implica ampliar la experiencia del jugar en la EF, el cual menciona la necesidad

...de que los niños tengan variadas experiencias ligadas con el jugar, ampliando su capital de jugar de un modo lúdico. Señalamos que el “saber jugar” o aprender a ser “buen jugador/a” precisa, al menos: saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros, saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar, saber acoplarse en situaciones de juego diseñadas por otros, saber jugar lúdicamente. (p. 14)

Esto requiere pensar en la enseñanza del juego en sí mismo, como objeto de enseñanza y durante su invitación a jugar, exige al docente hacer un corrimiento de su rol y pensarse como “jugador experto” (Nella, 2011). Esto no quiere decir que el docente deba abandonar su rol como educador, al contrario, es asumir otro con intención de hacer crecer el juego como mediador cultural (Sarlé, 2011).

Al modo de cierre y reflexión abrimos las siguientes interrogantes: ¿Las particularidades del juego y el jugar en las clases de EF a lo largo de los ciclos escolares son determinadas por sus docentes?, ¿por sus programas?, ¿por una condición natural del desarrollo del ser humano?, ¿por los condicionamientos sociales y culturales de sus prácticas?

REFERENCIAS

Bonetti, J. P. (1992). **Juego, Cultura y....** Montevideo: EPPAL.

Bracht, V. (1997). **Educação física e aprendizagem social.** (2ª ed). Porto Alegre: Magister.

Brougère, G. (1996). **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Caillois, R. (1986). **Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.** México: Fondo de la Cultura Popular Económica.

CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). **Programa de educación inicial y primaria.** Montevideo: ANEP.

CES. Consejo de Educación Secundaria (2006). **Programa de Educación Física – Reformulación 2006.** Montevideo: CES.

De Souza, M. (coord.), Ferreira, S., Cruz, N. y Gomes, R. (2003). **Investigación Social. Teoría, método y creatividad.** Buenos Aires: Lugar.

Durán, S. (2013). **Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social, en Bogotá-Colombia.** Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Granada, España.

Gómez, L. (2020). **Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar.** *Revista Lúdicamente*, Vol. 9, N°18. Buenos Aires.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). **Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias**. En Metodología de la Investigación. (5° ed.). México: MCGRAW-Hill / Interamericana editores, S.A. de C.V

Huizinga, J. (1990). **Homo ludens**. Madrid: Alianza.

Lema, R. y Machado, L. (2015). **La recreación y el juego como intervención educativa** (2° ed.). IUACJ. Montevideo.

Nella, J. D. (2011) **¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar** [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>

Pantoja, A. (coord.) (2009). **Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación**. Madrid: EOS.

Pavía, V. (2006). **Jugar de un modo lúdico**. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V. (2008). **Que aprendemos a enseñar del juego**. Revista Educación Física y Deporte 27(1), 11-14.

Rivero, I. (2010). **Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física**. Educación Física y Ciencia. Bs. As. Recuperado el 7 de agosto de 2020, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942654006>

Rivero, I. (2016). **El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois**. Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia, Vol 56, 49-63.

Rivero, I. V. (2012). **El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>

Ruegger, C., Torrón, A., Zinola, P. J. & Rodríguez, C. (2014). **Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales**. Revista Educación Física y Deporte, V. 33 (2), 405-441.

Saredo, F. (2019). **El juego en la práctica docente escolar de Educación Física. Repensando el juego y el jugar en la Educación Física escolar**. Schaltungsdienst Lange o.H.G.: Editorial Académica Española.

Saredo, F. (2022). **Dilemas y desafíos en la construcción del juego como objeto de enseñanza en la Educación Física escolar**. V Congreso Patagónico, II Congreso Nacional y 1ra. Jornada Latinoamericana de Educación Física y Formación Docente: "Prácticas, debates y desafíos en contextos Regionales y Latinoamericanos". Eje 3-Práctica de la Educación Física: Enseñanza.

Sarlé, P. (2008). **Enseñar el juego y jugar la enseñanza**. (2° ed.). Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (2011). **El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico**. Revista infancias imágenes vol. 10(2), 83-91.

Saviani, D. (1985). **Escola e Democracia** (6ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Tobar, F., & Romano, M. (2001). **Como fazer teses em saúde pública: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses de pesquisas** (1st ed.). Fundação Oswaldo Cruz.