



La construcción del juego como objeto de enseñanza. Dilemas y desafíos en la educación física escolar

The construction of play as a teaching object: dilemmas and challenges in school physical education

A construção do jogo como objeto de ensino. Dilemas e desafios da educação física das escolas

Federico Saredo

*Instituto Superior de Educación Física, Centro
Universitario Litoral Norte, Universidad de la República,
Uruguay*

federicosaredo@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-9586-6940>

Resumen

Se propone compartir los avances teórico-reflexivos de la línea de investigación “estudios sobre lo lúdico y el juego en la praxis educativa”, junto a las experiencias de orientación de la práctica preprofesional de la Licenciatura en Educación Física ISEF-UdelaR, en relación con la enseñanza del juego en el sistema educativo escolar. Si en “el jugar por jugar” la intervención docente se limita a contemplar el juego y en “el jugar para” interviene tanto que el juego se diluye, estas perspectivas dicotómicas no resuelven el problema su enseñanza. Parece necesaria la construcción de un objeto de enseñanza “juego” como saber de la EF y el docente como mediador de este capital cultural.

Palabras clave: Juego, Jugar, Educación Física, Enseñanza, Escuela.

Abstract

This paper seeks to share the theoretical-reflexive advances from the research topic “studies on play and gameplay in educational praxis,” alongside the experiences of guiding pre-professional practice in the Physical Education Degree program at ISEF-UdelaR, focusing on the teaching of play within the school system. If in “playing for the sake of playing” the teaching intervention is limited to observing the game, and in “playing for a purpose,” the intervention is such that the essence of play is lost, these dichotomous perspectives fail to address the issue of how to teach play. It appears necessary to construct play as a teaching object —knowledge within Physical Education—with the teacher acting as a mediator of this cultural capital.

Keywords: Play, Playing, Physical Education, Teaching, School.

Recepción: 24 Marzo 2024 | Aprobación: 15 Junio 2024 | Publicación: 01 Julio 2024

Cita sugerida: Saredo, F. (2024). La construcción del juego como objeto de enseñanza. Dilemas y desafíos en la educación física escolar. *Educación Física y Ciencia*, 26(3), e305. <https://doi.org/10.24215/23142561e305>



Resumo

O objetivo é compartilhar os avanços teórico-reflexivos da linha de pesquisa “estudos sobre o jogo e a ludicidade na práxis educativa”, juntamente com as experiências de orientação da prática pré-profissional do curso de Licenciatura em Educação Física do ISEF-UdelaR, em relação ao ensino da ludicidade no sistema educacional escolar. Se no “jogar por jogar” a intervenção docente se limita a contemplar o jogo e no “jogar para” intervém tanto que o jogo se dilui, essas perspectivas dicotômicas não resolvem o problema do seu ensino. A construção de um objeto de ensino “jogo” como conhecimento da Educação Física e o professor como mediador desse capital cultural parece necessária.

Palavras-chave: Jogo, Brincar, Educação Física, Ensino, Escola.

Introducción

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. (Kemmis, 1996, p. 17)

Es importante entender a las prácticas educativas como espacios donde se generan nuevos saberes (Carr y Kemmis, 1988). En la educación, como construcción humana, el docente tiene un papel importante que conduce a preguntarse sobre las realidades en las que se configuran sus prácticas, lo que implica el reconocimiento del profesor como intelectual (Giroux, 1990). Este último, mediante intervenciones situadas, busca dar respuestas a problemas sociales reales, comprender los fenómenos (en este caso el juego) para actuar en consecuencia. Se vuelve necesario dejar de pensar la enseñanza y el juego como procesos separados y como se ponen en diálogo para favorecer la circulación de saberes. Si en “el jugar por jugar” la intervención docente se limita a contemplar el juego y en “el jugar para” interviene tanto que el juego se diluye, ¿cómo confluyen y conviven ambas posturas en la escuela? Este binomio no resuelve el problema de la enseñanza del juego escolar. Las perspectivas dicotómicas empiezan a resolverse cuando se concibe al juego como un saber (Villa et al., 2020) y abdicar que los niños naturalmente ya saben jugar (Sarlé, 2008). Siempre el jugar implica un saber, siempre hay saberes en juego, esto no quiere decir que “jugamos para enseñar” ni tampoco se trata de “poner contenidos” en los juegos (Nella, 2009). El jugar se sostiene por saberes que trae el niño de su experiencia, los que enriquece en interacción con sus pares y los que aporta el docente y el entorno escolar. Por lo tanto, la escuela como menciona Garcés (2020, p. 62) “es el lugar en que la sociedad, en su conjunto, puede hacerse cargo de la disputa en torno al saber, sus implicaciones sociales y sus consecuencias políticas”.

Se pretende poner en discusión el alcance de las distintas interpretaciones sobre la lúdica y la enseñanza del juego desde perspectivas educativas y sociales con acento en lo político, es decir, aquellos saberes (juego) que afectan las trayectorias de vida individual y social de las comunidades. Se considera a las prácticas educativas como espacios con poder de cambio social, a los profesionales con potencial incidencia sobre lo que está en juego, a menudo tácitamente, responsabilidad que se adquirirá en la praxis reflexiva de su práctica y de la comprensión crítica de los saberes que circulan y se legitiman socialmente. Por lo tanto, este escrito pretende ser insumo a la actividad consciente de las prácticas, a contribuir sobre los esquemas de pensamiento del profesional de EF respecto a la enseñanza del juego, y no a las tareas estrictamente operativas de la práctica.

Como menciona Chomsky (1969) la responsabilidad de los intelectuales (profesionales de la educación) no es decir la verdad sino revelar el engaño, sobre todo en cuestiones de conflictos culturales, del orden de lo transmisible, no existen “verdades”, más bien existen intereses.

Desde esta mirada, la escuela solo puede hacerse inteligible, como lugar en que se generen las posibilidades de comprender como hombres y mujeres construyen su existencia social, se ponen en diálogo en la elaboración de sus saberes y condiciones de vida. En estos sentidos, tomando las palabras de Freire (1987, p. 68) “... nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.

Teorías y tendencias pedagógicas

La pedagogía como disciplina, se construye de una actividad dialógica ente la teoría y la práctica de la educación, entendida esta última como práctica social y política, que transita una trama de argumentos y tensiones que apuesta a superar la educación existente. La pedagogía como saber, permite orientar las prácticas educativas, produciendo explicaciones y opciones valorativas de las mismas (Rodríguez, 2008).

En estudio de las prácticas educativas, surge la didáctica con fundamentos que permiten comprender la práctica docente, sus acciones pedagógicas en relación con problemas sociales e intervenciones educativas

particulares. Las teorías de la enseñanza permitirían describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza (Camilloni y Davini, 1996). En tanto, comprender los procesos de enseñanza, implica investigar las relaciones entre docente, discente y saber –conocimiento que posibilita la mejor comprensión de las interrelaciones que se generan en los procesos educativos y sus implicancias sociales.

Considerando las prácticas educativas desde la obra de Bruner (1997), el autor realiza una aproximación a la problemática educativa desde una visión psicocultural. Esto abarcaría desde el lugar de que los estudiantes construyen realidades y significados desde sus subjetividades hasta un lugar macro donde se configuran los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura. Tal como se plantea, permite pensar a la educación como la búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adaptar a sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura.

Haciendo referencia a Pereira (2003), ella considera cuatro corrientes de diferentes tendencias pedagógicas, siguiendo un orden cronológico de aparición en la historia: pedagogía tradicional, pedagogía renovada, pedagogía del condicionamiento y pedagogía crítica (de la problematización). Cada una se inspira en un modelo de ser humano y de sociedad que quiere formar. Aunque tuvieron diferentes momentos de aparición, como consecuencias a distintas realidades sociohistóricas, económicas y culturales, en la actualidad conviven en las prácticas educativas de muchos educadores.

Pedagogía de la problematización

La pedagogía de la problematización (crítica), presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizándose el método del arco creado por Maguerz (1970, en Bordenave y Pereira, 1982). En éste se parte de la observación de un aspecto seleccionado de la realidad, para luego identificar los puntos clave y las variables más determinantes de la situación, para pasar a la teorización del problema con la consulta del conocimiento científico sobre el tema. Posteriormente se realiza formulación de hipótesis de soluciones para el problema de estudio. Por último, se ejecuta y aplican las posibles soluciones encontradas. Se señala a nivel individual del estudiante una constante actividad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se propician espacios para preguntas, observaciones, discusiones con otros estudiantes y docentes.

El contacto con los problemas reales y la búsqueda de soluciones ayuda a incentivar al estudiante a cooperar con sus pares, a la vez que desarrolla habilidades sociales en la superación de conflictos con otros en un ámbito más horizontal y democrático; mejora el desempeño intelectual y creativo implicado en procesos de observación, análisis, evaluación, comprensión, creación y/o adaptación de soluciones y extrapolación del conocimiento a otros contextos, entre otras. Se ve fortalecido a nivel social con la búsqueda propia de soluciones, mayor independencia tecnológica y fomento del desarrollo de enculturación.

La tendencia crítica se asocia con otros movimientos después de los gobiernos autoritarios en América Latina de la década de los 80, se visualiza otro tratamiento sobre los contenidos, como es el ejemplo de la "pedagogía crítico-social de los contenidos", defendidas por los educadores de orientación marxista. Así como también con otras corrientes, como la pedagogía liberadora o de la problematización, permiten el desarrollo de programas con una conciencia crítica de la realidad vivida (Bordenave y Pereira, 1982).

Tomando algunos pensamientos de Freire (1984), es preciso realizar una mirada crítica sobre el tratamiento de los contenidos educativos, si consideramos que estos están mediados por la realidad que perciben los estudiantes y el profesor, para aumentar su nivel de conciencia sobre esta, con el fin de actuar y transformar la realidad social. Se propician grupos de discusión, donde el profesor está al mismo nivel que los demás participantes, preocupado con el proceso de comunicación para formar entre los interlocutores nuevos conocimientos. El estudiante aprende mediante los conocimientos de la realidad concreta, a través de la aproximación crítica de lo que se observa, analiza, reflexiona y relaciona con otros conocimientos del campo del saber.

Las subjetividades tienen sentido en la construcción conjunta con el conocimiento objetivo científico. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en este modelo se dan en todas direcciones, entre los estudiantes, entre el profesor y los estudiantes y viceversa; aquí el profesor no se posiciona como el dueño de la verdad erudita que transmite en una sola dirección el conocimiento profesor-estudiante, como sucede en tendencias más tradicionales (Bordenave y Pereira, 1982).

En la educación, como construcción humana, el docente tiene un papel importante que conduce a preguntarse sobre las realidades en las que se constituyen y materializan sus prácticas. En su dimensión intelectual y moral, mediada por acciones intencionales, se sustentan las posibilidades de reflexionar, de pensar y filosofar de todos los hombres. Posibilidad de crear su propia representación del mundo, reconociéndose, por tanto, como expresión de su humanidad y su historicidad. Implica tomar decisiones éticas sobre aspectos pedagógicos y responsabilidades sociales, culturales de carácter moral que exigen del docente compromiso intelectual en la creación de sus prácticas (Carr y Kemmis, 1988).

Es preciso mencionar, que este posicionamiento no es fácil de sostener en la realidad. Debería mantener coherencia entre lo que plantea el currículo prescripto y la práctica de orientación. La formación de formadores con perspectiva crítico-emancipadora concibe al docente como intelectual de su práctica (Giroux, 1990), como profesional autónomo y responsable, agente de cambio social, con intervenciones prácticas situadas en dar respuestas a problemas sociales reales, lo que exige acción-reflexión-acción continua de su práctica.

El juego y los modelos didácticos en la EF

A continuación, se presentan los modelos didácticos considerados en investigaciones uruguayas en el campo profesional de la EF (Sarni, 2011; Oroño, 2014; Rodríguez, 2014; Peri, 2015). Se puede establecer un correlato con las teorías y tendencias pedagógicas mencionadas y los modelos didácticos en la EF. Así, los modelos de la didáctica tradicional, psicologizada, tecnocrática y crítica en la EF se relacionan con las tendencias pedagógicas tradicional, renovada, del condicionamiento y de la problematización respectivamente.

La EF en el modelo tradicional, tiene como finalidad la gimnasia con una mirada higienista vinculada a la salud. Centrada en objetivos como el mantenimiento de un físico fuerte y sano con eje en el desarrollo de la condición física y la educación del movimiento (Sarni, 2011). En este pensamiento de la EF, el juego se concibe como una forma de ejercitación, subordinado a los intereses de la gimnasia (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2002).

La EF en el modelo técnico, tiene su finalidad en la enseñanza de la gimnasia formativa y deportiva, centrada en el desarrollo de la condición física y como futuro semillero deportivo (Aisenstein, 1995), correspondiéndose a la reproducción de metodologías de carácter técnico instrumental, que poco se relacionan con la realidad educativa y el tratamiento del saber se concibe aséptico y neutral (Peri, 2015). Por lo tanto, el juego es parte de lo metodológico de la EF, gira en torno a las formas de cómo enseñar, obviando la reflexión epistemológica (de qué y para qué enseñar).

La EF en el modelo psicologizado, tiene como finalidad el desarrollo de la corporeidad y motricidad del sujeto que aprende (Sarni, 2011). La psicomotricidad pasa a tener un rol fundamental en el discurso de la EF y sus cometidos. La díada educador-educando se centra en este último, por lo tanto, los contenidos y su reflexión epistemológica pasan a un segundo plano. Adquiere fuerza la concepción del juego como expresión natural de niño y el valor del jugar por jugar, el docente se convierte en auxiliar de la naturaleza confiando en la bondad educativa inmanente del juego.

La EF en el modelo crítico, se produce una recuperación de los contenidos tradicionales de la EF, como productos culturales, históricos y políticos, en tales sentidos aparecen: el juego, el deporte, la gimnasia, la danza, entre otros¹ (Soares, 1996; Sarni, 2011). El proceso educativo se compone en la tríada educador-educando-saber, centrado en las condiciones de producción y legitimación del saber, la participación del educando es clave junto al educador para la construcción de aquello que es valioso y oportuno saber.

Respecto al análisis de los modelos presentados, se aprecia cierta dificultad en la enseñanza del juego desde perspectivas tradicionales (todas menos la crítica), por la verticalidad de su sistema didáctico, por su concepción estática del saber, universal y transferible, invisibilizando así, la experiencia del educando en la construcción del saber. Además, dejan al margen la posibilidad de la experiencia creadora y transformadora del individuo y su entorno social. Fácilmente se presenta la sensación de haberse vivido la situación de juego, como un entretenimiento, pérdida de tiempo o cebo, porque desde estas perspectivas el juego desdibuja los objetivos, roles y la relación con el saber (Saredo, 2019). Pavía (2009) también destaca la imposibilidad de la enseñanza del saber jugar (modo lúdico o no lúdico) desde una concepción didáctica tradicional, bancaria, mecánica o individual, por el contrario, afirma que los modos de jugar “se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana en el contexto de experiencias compartidas con un otro significativo” (p. 176). Cuando el juego se concibe como mera actividad o recurso, se desestima su comprensión como fenómeno social-histórico. Las prácticas de juego dirigidas y orientadas externamente suele acompañarse con la sensación de “estar haciendo para un otro” en lugar de “jugar con un otro”. En este último caso, el “otro” puede ser un educador-jugador experto significativo.

En referencia a los últimos movimientos del pensamiento de la EF escolar a lo largo de la historia, a partir de los años 80, se visualizaron ciertos giros en la concepción de EF, concibiéndola como prácticas pedagógicas que se configuran en el movimiento corporal culturalizado e institucionalizado (Bracht, 1997). Más recientemente en los programas escolares uruguayos (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2013), este nuevo enfoque de la EF permitió visualizar con mayor claridad la enseñanza del juego como “concepto, metodología y contenido” (p. 239). En la última transformación educativa uruguaya pierde fuerza esta iniciativa anterior, concibiendo a las disciplinas como instrumentos para llegar a cumplir las competencias generales y “...los contenidos se convierten en medios para desarrollarlas” (Administración Nacional de Educación Pública, 2022, p. 52).

El juego, superando su sentido de recurso didáctico, encuentra mayor legitimación en el currículo escolar como objeto de poder ser enseñando. Desde esta mirada, se redefine el objeto de enseñanza juego como cultura corporal y no simplemente como movimiento humano de conductas heredadas, “(...) lo que justifica fundamentalmente el emprendimiento educativo es la responsabilidad de tener que transmitir y perpetuar la experiencia humana como cultura” (Forquin, 1993, p. 14, citado por Bracht, 1997, p. 17).

Las coordenadas desde donde se configura la enseñanza del juego y el jugar como saber en este trabajo son, el pensamiento de la EF como cultura corporal del movimiento, la perspectiva pedagógica de la problematización y el modelo didáctico crítico.

Construcción del objeto de enseñanza: Juego

Al decir de Sarlé (2008, p. 27) “la complicada relación entre jugar de verdad y aprender” se cruzan dos enfoques que incidieron en el pensamiento de la pedagogía moderna. Por un lado, el movimiento de la escuela nueva basado en métodos inspirados en la naturaleza y la libre expresión del mundo interior del niño (jugar por jugar); por el otro, la búsqueda del sujeto de conocimiento a través de la racionalidad propia de la modernidad con estructuras de utilidad específica (jugar para). Ambas concepciones coexisten en la actualidad, y no resuelven el problema de la enseñanza del juego. El desafío está en construir un objeto de enseñanza juego y problematizar los saberes que circulan en su práctica. El juego como saber no es neutro, está cargado de ideologías con repercusiones éticas, estéticas, políticas, históricas y sociales.

Tomando los aportes de Villa et al. (2020), se concuerda en que el juego es un saber indefinido y es necesario “construir un contenido comunicable, un mensaje, un recorte cultural que debe ser transmitido y enseñado” (p. 69). Los autores identifican los saberes del juego en cuatro agrupaciones: los que plantean el problema, la ficción, el acuerdo y lo “inútil” como práctica no productiva.

La postura de Dupuy (2021), implica reconocer algunos saberes que direccionan las intervenciones docentes para ampliar la experiencia del jugar de modo lúdico en la EF desde una perspectiva de derecho. Al respecto propone:

Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros y otras. Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar. Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros y otras. Saber jugar lúdicamente (p. 130-131).

Es necesario dejar de pensar la enseñanza y el juego como procesos separados e incompatibles, y pasar a pensar, cómo se ponen en diálogo para favorecer la circulación de saberes (inclusive los saberes propios de las prácticas de juego). Siguiendo la perspectiva de Nella (2009) como resuelve el jugar verdaderamente y la enseñanza, expresa que el niño siempre “juega por jugar”, si estuviera jugando con otra finalidad externa al juego, no estaría jugando, estaría haciendo una tarea, aunque los docentes le llamen juego. Mientras juega “necesita aprender para sostener el juego”, por lo tanto, presenta la necesidad de aprender, y el docente la “posibilidad de enseñar”. Es así como coexisten “juego y enseñanza” con el “jugar por jugar” (p. 238).

De esta manera Sarlé (2008) propone cambiar el sentido predominante del juego en la enseñanza, en que puedo enseñar con este juego, para pasar a pensar que es necesario enseñar para hacer crecer el juego. Que falta comprender del juego para enseñarlo, asimismo, que es preciso resolver de la enseñanza para que no nuble la experiencia del jugar; si por un lado el juego queda subordinado a la enseñanza (jugar para), por el otro la enseñanza se coloca al servicio y en función del juego. Parece más convincente un formato bidireccional entre juego y enseñanza, que logre “enseñar el juego y jugar la enseñanza”.

Entre la distinción de enseñar juego y “dar juego” existe una diferencia sustancial, en defensa de la primera, Villa et al. (2023) mencionan que la enseñanza requiere de la intervención docente que busca interrumpir la continuidad y permitir el surgimiento de nuevos significados y sentidos, implica una conversación donde se exponen diversas perspectivas sobre el mundo en condiciones de igualdad, donde todos pueden expresarse y construir nuevos significados.

En reflexión con lo anterior, de que vale enseñar muchos juegos si no enseñamos a jugarlos, ¿es suficiente enseñar juegos varios para enriquecer la experiencia lúdica de los niños? El valor educativo del juego radica en la “experiencia del jugar” (Rivero, 2011), pero para enseñar a jugar, no es suficiente con enseñar juegos nuevos, que no guardan relación aparente entre sí, no se vuelven a jugar, o no comparten un marco de significación ente los jugadores y su contexto que de sentido. Las propuestas educativas centradas en la forma del juego como mera actividad (Pavía, 2006), dejan por fuera los procesos de subjetivación que se despliegan en el jugar. Por tanto, el jugar está emparentado íntimamente con la dimensión lúdica del sujeto como experiencia auténtica e insustituible de expresión, como modo particular de aprehender el mundo. Podríamos decir que el jugar es una forma particular de experiencia que modifica a quien la experimenta (Sarlé, 2011).

Para esto es necesario conocer la cultura lúdica de los alumnos y propiciar “situaciones de juego potencialmente lúdicas, creación de objetos de conocimiento en relación con lo lúdico propio de los jugadores y de la EF, como ámbito donde se crea cultura lúdica” (Gómez, 2015, p. 211). En tanto, el juego abordado siempre desde la competencia termina siendo un reduccionismo de la expresión lúdica, un empobrecimiento de la cultura lúdica, como única manera de interpretar (modos de jugar) los juegos. Considerar las intervenciones docentes enriqueciendo el estar jugando con otros y en la enseñanza de lo lúdico constituye algunos de los fines de la EF escolar. En tales sentidos, para democratizar la cultura del juego y resistir a las prácticas hegemónicas higienistas, desarrollistas y deportivizadas de la EF, Gómez (2015; 2020) y Dupuy (2019) proponen varios sentidos del jugar: encontrarse y compartir con otros, competir; representar, actuar, imitar y disfrazarse; probar, desafiarse y explorar posibilidades; construir y desarmar; vértigo; huir, esquivar, refugiarse, perseguir y atrapar; buscar, descubrir y ocultar(se); ayudar y cooperar; luchar y protegerse; azar.

En esta línea, De Melo Grillo et al. (2016), consideran esencial desarrollar un enfoque pedagógico para lo lúdico y la cultura lúdica que mejore los métodos actuales de trabajo de la EF hacia una didáctica específica con énfasis en la perspectiva del jugador y su contexto. Proponen el abordaje del juego escolar mediante la mediación semiótica y la metodología de la resolución de problemas, sin desmedro de su vivencia lúdica. Sostienen que el juego y lo lúdico deben ser planificados y organizados intencionalmente en un contexto educativo, ya que el aprovechamiento de sus posibilidades educativas depende de las acciones deliberadas del profesor, con intervenciones pedagógicas que problematizan la cultura lúdica a la vez que se posibilita su acceso y disfrute, en forma de diálogos.

En concordancia con Dupuy y Gómez (2023), la planificación por contenidos y objetivos no es suficiente para acercar, disfrutar y disponer críticamente de la cultura lúdica a las infancias si no se problematizan los saberes que circulan en las clases de EF. Para que esta última se convierta en un ámbito social más público, parece necesario desmarcarse de la cultura del consumo y revisar las connotaciones ideológicas y éticas de sus prácticas, así como discutir y resignificar los saberes que circulan en las clases en condiciones de igualdad, en y para lo *común* (Garcés, 2020).

El proceso de enseñanza debería comenzar por identificar y ponderar un problema real respecto a las prácticas lúdicas y los saberes del juego a partir de una evaluación inicial, que ayude a comprender la cultura lúdica de los educandos y tomar decisiones educativas en consecuencia. Esta primera etapa se funda a partir de la pregunta ¿cuál es el recorte de esos saberes de la cultura lúdica (sistema de significados), válidos a ser enseñados? ¿cuáles son esos saberes que la escuela necesita problematizar, poner en diálogo en condiciones de igualdad? Por lo tanto, se configura un problema que organiza la enseñanza del contenido juego, es decir, los saberes se ponen en circulación en un formato de revisión, cuestionamiento y resignificación para los educandos, se realiza un tratamiento pedagógico a sus saberes.

La selección de saberes según los problemas identificados pueden girar en torno a la expresión del fenómeno en su contexto, (sociocéntrico), problemas que se generan desde las singularidades y necesidades del educando (psicocéntrico), o con relación a problemas del saber en sí mismo (logocéntrico) (Roman y Díez, 1994).

Es conveniente describir el problema en base a un marco teórico que funciona como sustento para interpretar la cultura lúdica en su realidad social. Será necesario la formulación de algunas preguntas que ayuden a direccionar el proceso de enseñanza y que acompañen los procesos reflexivos en las prácticas de aula. Los contenidos, subcontenidos o componentes de los contenidos son organizados en un mapa o esquema que resuman los saberes del juego a enseñar. En estos, se distinguen jerarquías y orden de prioridad, relaciones y articulaciones entre los saberes seleccionados. Posteriormente podrán secuenciarse en el tiempo a través de un cronograma de contenidos.

Mas que un cierre, es compartir una experiencia

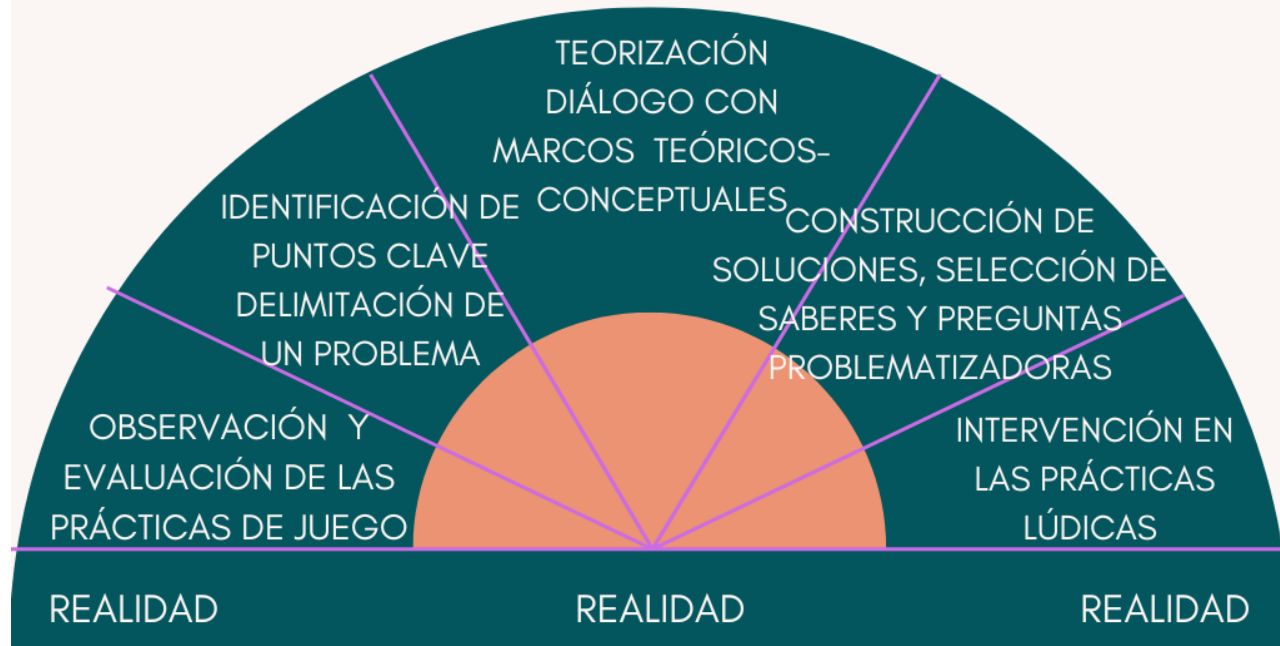
(...) no debemos contentarnos con interpretar el mundo, sino que hemos de tratar de cambiarlo. En realidad, la interpretación sin intención de cambio es algo vacío, y el cambio sin interpretación es ciego. (Fromm, 1968, en Giroux, 1990, p. 95)

Esta frase de Fromm², inspirado en Marx, refleja fielmente el planteamiento de profesores como intelectuales de Giroux (1990), donde teoría y práctica convergen en relación dialógica, con el sentido de: ayudar a desarrollar conciencia crítica y política, cuestionar la finalidad del saber y explicitar el currículo oculto.

La experiencia que se presenta en este escrito surge en la orientación de la práctica preprofesional escolar de la Licenciatura de EF (ISEF-UdelaR), en un grupo de inicial 5 años a cargo de cuatro estudiantes y un docente adscriptor. El recorrido para pensar la enseñanza del juego adquirió un formato similar al método de arco de Maguerez representado en la figura 1. Esta experiencia se inspira en los métodos investigación-acción utilizados por Freire (1969) en busca de una praxis educativa emancipadora.

Figura 1.

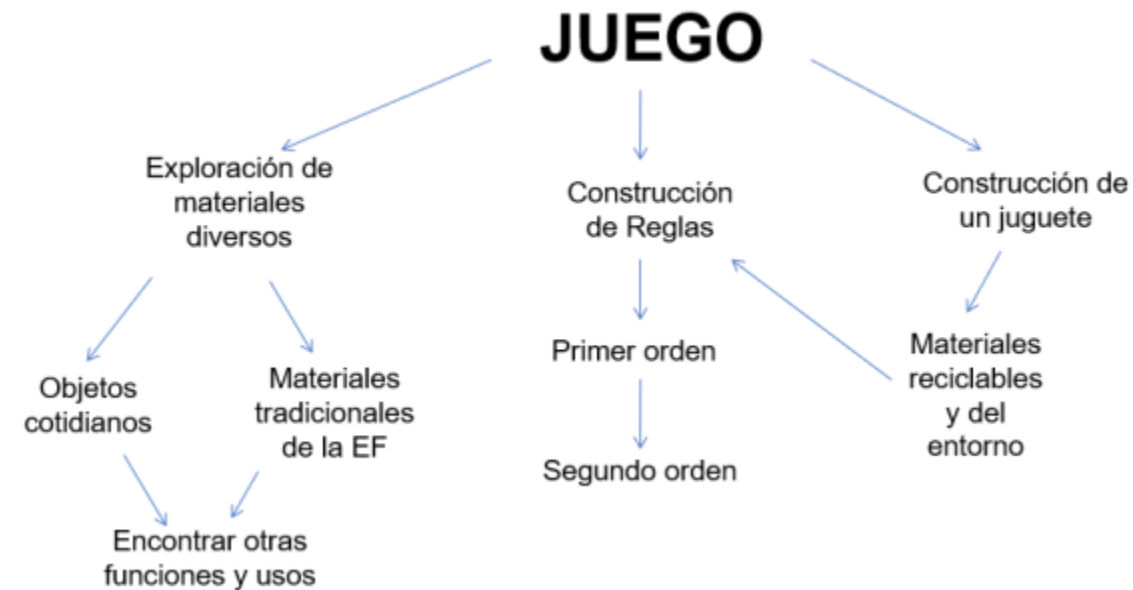
Praxis educativa en torno a las prácticas de juego. Esquema para construir objetos de enseñanza



Fuente: adaptación a partir del método de arco de Magueréz (Bordenave y Pereira, 1982).

El problema que se identificó fue que “los niños expresaban que para jugar era necesario contar con un juguete y atribuían que estos se encontraban en las jugueterías”, el cual surgió de varias discusiones a partir de los datos obtenidos de una evaluación sobre la temática del juego. Esta consistió en dibujarse jugando, que luego se acompañó de la narrativa y la explicación de los niños. La delimitación del problema oficia como base del objeto de enseñanza, a partir de bibliografía específica que lo sustenta. En este caso, se destacan los aportes de Scheines (2017) “un juguete puede ser cualquier cosa”, el concepto de “Industria Cultural” de Adorno y Horkheimer (1998), juguetes e infancia de Benjamin (2015), entre otros. Se elabora una fundamentación del problema a partir de los sustentos teóricos y los datos de las evaluaciones; en el cuerpo de ese apartado se confeccionó algunas preguntas que ayuden a direccionar el proceso de enseñanza como: ¿cuándo las cosas se transforman en juguetes?, ¿en cuántas cosas se pueden transformar los objetos?, ¿cuándo no hay objetos se puede jugar? Estas sirvieron para acompañar las propuestas y la problematización de los saberes en el transcurso de las clases. En la figura 2 se organizaron los saberes seleccionados a enseñar que vehiculizan la resolución del problema planteado.

Figura 2.
Esquema de saberes a enseñar



Fuente: elaboración propia.

Es necesaria una aclaración sobre la didáctica del jugar, asunto no tratado lo suficiente en este trabajo por extensión y complejidad. Permítanme una indicación al respecto, es necesario que la tarea del que enseña “se abstenga de imponer al aprender un fin utilitario”, para que esas ganas de aprender sean atravesadas por la “pasionalidad lúdica” y por “experiencias de vivencias de satisfacción y realización subjetiva” (Fernández, 1991, p. 79). Siguiendo con la autora, menciona en una de sus obras que “aprender es casi tan lindo como jugar” (Ibidem, p. 74), expresión que emerge de sus investigaciones mientras una niña aprende a andar en bicicleta con la ayuda de su padre. Esta frase alude, que se aprende una particular modalidad de aprendizaje en reciprocidad con la modalidad del enseñante, de cierta manera, se enseña, cierto modo de relacionarse con los saberes, por lo tanto, formas de aprenderlos. Justo en este punto de inflexión, el juego y el acto de jugar adquieren un valor inconmensurable por el cual aprehendemos el mundo. No se pretende confundir el juego con la vida seria, ni la ficción con la realidad, la perversidad de los “falsos juegos contemporáneos”, son uno de los mayores problemas que enfrenta la expresión del fenómeno en las condiciones de la vida moderna (Scheines, 2017).

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Aisenstein, Á. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la EF, entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Administración Nacional de Educación Pública (2022). *Marco curricular nacional*. Uruguay: ANEP.
- Benjamin, W. (2015). *Juguetes*. Madrid: Casimiro.
- Bordenave, J. y Pereira, A. (1982). *Estrategias de enseñanza aprendizaje* (4° ed.). Petropolis: Vozes.
- Bracht, V. (1997). *Educação física e aprendizagem social* (2° ed.). Porto Alegre: Magister.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- Camilloni, A. & Davini, C. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (2° ed.). Barcelona: Martínez Roca.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2013). *Programa de educación inicial y primaria* (3° ed.). Montevideo: ANEP.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- De Melo Grillo, R., Da Costa Spolaor, G. y Prodócimo, E. (2016). A cultura lúdica e a educação física escolar. *Revista Lúdicamente*, 5(10), 1-14.
- Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Tesis inédita de maestría). Universidad de Flores, Ciudad de Buenos Aires.
- Dupuy, M. (2021). ¿Qué se pone en juego en la enseñanza del jugar? Revisiones sobre el pensar y el intervenir docente. En L. Gómez Smyth (Coord.); F. Acosta (Ed.), *Contribuciones de la educación física al profesorado de Educación Inicial: infancias en juego* (pp. 124-145). Buenos Aires: Universidad de Flores. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5955/pm.5955.pdf>
- Dupuy, M. y Gómez Smyth, L. (2023). La Educación Física en el nivel inicial desde un enfoque sociocultural. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17683>
- Fernández, A. (1991). Aprender en casi tan lindo como jugar. *Revista E.PSI.B.A Psicopedagogía*, 2(1), 74-81.
- Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, P. (1984). *Educación como práctica de la Libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía oprimida*. Río de Janeiro: Paze Terra.
- Fromm, E. (1968). *Beyond the Chains of Illusion*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica de la enseñanza* (7° ed.). Barcelona: Paidós.
- Gómez, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gómez, L. (2020). Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar. *Revista Lúdicamente*, 9(18), 1-18.

- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3° ed.). Madrid: Morata.
- Nella, J. (2009). *El juego. Un contenido inútil*. En R. Crisorio y M. Giles, *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física* (1° ed.). La Plata: Al Margen.
- Oroño, M. (2014). *Configuraciones didácticas en la Educación Física escolar. Las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de Educación Física en escuelas públicas de Maldonado* (Tesis de maestría). Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, Maldonado.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educatió i de l'Esport*, 25(1), 161-178.
- Pavía, V. (Coord.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pereira, A. (2003). Las tendencias pedagógicas y la práctica educativa en las ciencias de la salud. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(5), 1527-1534.
- Peri, A. (2015). *Los modelos en Educación Física* (Tesis de maestría Ciencias de la Educación. Énfasis en Currículum y Evaluación). Universidad Católica del Uruguay (UCU), Montevideo, Uruguay.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rodríguez, A. (2014). *Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de magisterio y educación física, en las escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado* (Tesis de Maestría en didáctica de la Educación Superior). Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, Uruguay.
- Rodríguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física. La orientación de la práctica* (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
- Roman, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Ed. EOS.
- Saredo, F. (2019). *El juego en la práctica docente escolar de Educación Física. Repensando el juego y el jugar en la Educación Física escolar*. España: Editorial Académica Española.
- 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*, 10(2), 83-91.
- Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar*. Montevideo: Udelar.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, Juegos terribles*. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Soares, C. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, 2, 6-12.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Villa, M. E., Taladriz, C. y Diaz, J. (2023). Entre enseñar juego y dar juego diferencias y análisis posibles de la función enseñante. *Revista Lúdicamente*, 11(23), 1-8.

Notas

1 En el programa escolar de inicial y primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (2008), también aparecen como contenidos a enseñar: Actividades acuáticas, actividades expresivas, actividades en la naturaleza.

2 Entiéndase la frase en el sentido de compartir y no como modelo intransigente.