

EL JUEGO Como Contenido ESCOLAR en el ENFOQUE CRÍTICO-SUPERADOR

Vanderléia Maschio

Licenciada en Educación Física

João Francisco Magno Ribas

Doctor en Educación Física

Profesor Adjunto del Centro de Educação Física e Desportos (UFSM – Brasil)

PALABRAS CLAVES:

Juego – Enseñanza – Contenido - Educación Física Escolar

RESUMEN:

Este estudio se preocupado por entender el juego desarrollado en los programas de Educación Física de la escuela primaria como parte de la cultura corporal con base en la orientación teórica del enfoque crítico-superador para contribuir con la práctica pedagógica de los docentes. Trabajamos en los siguientes momentos: el concepto de juego; el debate sobre el juego como contenido de la Educación Física escolar; y, por último, realizamos una debate comentado con base en un ejemplo práctico de clase desarrollado con turmas de 5º grado segundo orientaciones del enfoque crítico-superador. El juego debe ser desarrollado sobre una atenta mirada pedagógica en que el lúdico y la cultura converjan con los objetivos.

GAME AS SCHOOL CONTENT IN SUPRA-CRITICAL APPROACH

KEYS WORDS:

Game – Education - Content - Physical Education School

ABSTRACT:

This article is aimed at understanding games as part of the culture of the body developed in Primary school Physical Education syllabi using a supra-critical approach with regard to the content of the game in order to contribute to the pedagogical development of teachers of Physical Education. The work was developed in the following stages: the concept of game, discussions about games as content in the Physical Education curriculum; and finally, an open debate based on a practical example of a class developed with 5th grade students following a supra-critical approach. The game must be developed following a careful pedagogical approach so that the game and the culture will converge within the objectives.

Introducción

El punto de partida para realizar este estudio ha surgido de la práctica pedagógica realizada en proyectos en la asignatura de práctica de enseñanza, en debates con compañeros, en el grupo de estudio y en el estancia profesional del curso de licenciado en Educación Física donde ha emergido algunas inquietudes sobre cómo tratar los conocimientos de la cultura corporal en la Educación física en la escuela, sin reducirlos a una sencilla práctica por la práctica o "deportivizados" en la lógica de la selección y de la competición, o aún, a justificar su permanencia en los programas escolares como promotora de salud, siendo este uno de los conocimientos de que trata la cultura corporal, negando el acceso a las demás producciones humanas de lo que trata la educación física.

De acuerdo con la concepción de cultura corporal el moverse es visto "como una forma de comunicação, que é constituinte e construtura de cultura, mas também possibilitada por ela" (Bracht, 1997a, p.). La expresión corporal es entendida como un lenguaje propia del moverse humano, impregnado de sentidos y significados. El juego es una manifestación cultural siendo necesario un trato pedagógico en la escuela. Este no puede ser fin solamente de momentos recreativos destituidos de un enfoque sobre su origine cultural (juegos tradicionales) y su objetivo pedagógico en la realización en las clases de Educación física.

Así, algunas cuestiones han surgidos durante nuestro camino de investigación: ¿Cuáles los juegos debemos priorizar en las clases de Educación física? ¿Además de los valores, sentidos y significados de los juegos, lo que debe ser enfocado en la enseñanza?

¿Existen planeamientos que informan el local del currículo donde se pone el juego? Normalmente cuando existen, los profesores priorizan el juego en la educación infantil, enseñanza primaria, en cuanto el deporte tiene el papel principal en los años finales de los estudios de secundaria. Uno de los locales de mayor expresión y utilización del juego en la escuela ten sido en la enseñanza infantil y en los primeros años de primaria, siendo que en los años finales de enseñanza primaria y en secundaria los deportes prevalecen en las clases de Educación física en detrimento de otros contenidos. En algunos casos, el juego ha sido utilizado como medio de enseñanza del deporte (juegos pre-deportivos) y no cómo una manifestación cultural y pedagógica. Ribas (2002, 2006) ha establecido por medio del análisis de los parámetros curriculares nacionales de Brasil (PCNs) como el conocimiento praxiológico podría colaborar con la enseñanza de la Educación física en la escuela. El autor ha constatado, entre otros resultados, el descuido aún existente en el trato pedagógico con los juegos tradicionales y la fuerza con que el deporte es enfatizado en la propuesta de los PCNs, do cual muchas Instituciones de enseñanza se valen para elaborar la propuesta de trabajo pedagógico de la educación física.

La falta de orientación pedagógica y de base teórica para la enseñanza de los juegos en la cultura escolar ten sido uno de los desafíos que nos estimulan a investigar este tema. El juego, cuando es *tematizado* en la escuela, pierde su carácter estrictamente lúdico, ya que a él es incorporado el objetivo pedagógico de la clase de Educación física. Con el intuito de profundizar tales reflexiones, en nivel teórico y de acercarnos de la necesidad de una mirada pedagógica, procuramos, dentro del enfoque crítico-superador (Coletivo de Autores, 1992), destacar su relevancia en la formación de los alumnos en la producción de valores, sentidos y significados, bien cómo en este estudio en lo que el objeto es el juego, la relevancia de las prácticas corporales. El enfoque crítico-superador da subsidios teóricos para desarrollar nuestras prácticas, así cómo tienen en su propuestas orientaciones para la distribución de los contenidos por ciclos de escolarización y por los enfoques dados a los contenidos.

Se queda claro que entre los juegos tradicionales y en los juegos criados con bases en algunos elementos existen juegos violentos, que reproducen los principios de los deportes institucionalizados, que estimulan la competición exacerbada de forma que la victoria es la principal meta, que discriminan y excluyen con bases en estereotipos, condición social, género y en valores inadecuados a los principios humanos y sociales actuales.

Por esto la necesidad de incluir el contenido juego partiendo de orientaciones claras de una práctica pedagógica. Así, ¿cómo desarrollar el contenido juego partiendo de la concepción de enseñanza en el enfoque crítico-superador? ¿Cuáles los conocimientos que *permean* la cultura del juego?

La tarea propuesta ha nacido de la necesidad de comprender cómo debe ser tratado el contenido juego, con base en el enfoque crítico-superador sistematizada en la obra "Metodologia do Ensino de Educação Física" (Coletivo de Autores, 1992). Para empezar el debate, comprendemos que es necesario conocer y delimitar lo que piensan los autores sobre el concepto de juego. Luego ha sido hecha una discusión sobre juego cómo contenido enseñando el sentido de este tema para la Educación física escolar. En el tercero momento realizamos una breve caracterización de los principales elementos que implican el enfoque crítico-superador, ya que optamos por este camino para debatir la práctica pedagógica del juego. En la última parte del texto, presentamos una discusión comentada con base en un ejemplo práctico de clase en el desarrollo del contenido juego partiendo de los pasos propuestos por Saviani (2005).

Debatiendo el concepto de juego

El juego, en cuanto un de los elementos de los contenidos de la Educación física escolar, juntamente con la acción docente, tiene un papel importante en el desafío de educar visto que, como contenido es parte significativo de la cultura humana. El juego permite comportamientos flexibles tanto del niño, del adolescente y del profesor, sobre su estructura y en las innumerables posibilidades de crear y de acción en el juego, por no ser marcado por la regulación institucional internacional y tener sus orígenes o prácticas propias de un grupo social. El concepto de juego, a lo largo de la historia tiene asumidos papeles diferenciados para adultos y niños. Las tentativas en conceptualizar el concepto juego son pasibles de varias interpretaciones debido al mismo ser utilizados en distintos ámbitos: en la lingüística, en la economía, en la psicología, etc, todos orientados de acuerdo con sus proposiciones. Cualquier actividad que no tenga una utilidad aparente, que no se destine a realizar una tarea, que no tenga un objetivo externo puede ser considerada como un juego. De esta forma buscamos debatir algunos conceptos que van a ayudar a ubicarlo como contenido escolar de educación física orientado por proposiciones teóricas de autores

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.
El juego como contenido escolar en el enfoque crítico-superador. pp. 30-38

clásicos del área de Educación Física.

Elkonin (1998) a reforzado la dificultad que al largo de la historia los investigadores y especialistas ven enfrentando para desarrollar el concepto de juego. Para los griegos el término significa acciones propias de los niños; para los judíos, gracejos y sonrisas; para los romanos, la palabra ludo significa alegría, regocijo, fiesta. Posteriormente, la palabra juego ha pasado a significar todas las acciones humanas que no requieren trabajo y proporcionan placer y alegría. Caillois (1990) ha dicho que "una característica del juego no es crear ninguna riqueza, ningún valor. Por esto es diferente del trabajo y del arte" (p.25). De acuerdo con este entendimiento el autor considera el juego como una actividad libre, delimitada, con incertidumbre, improductiva, reglamentada y ficticia.

Segundo el diccionario crítico de la Educación Física (2005), en diferentes idiomas y de forma combinada, el término "juego" se utiliza para indicar unión y movimiento; conjuntos de elementos que se combinan entre sí ("*jogos de talheres*", lo mismo que el cubierto de mesa en español); artefacto o instalación (juegos de parques infantiles); actividad específica (juegos de ingenio, el termino opera como sustantivo); acción (cuando el termino opera como verbo) (PAVIA, 2005).

Para Huizinga (1971) el juego es un fenómeno cultural, un elemento que antecede la propia cultura (el autor entiende cultura en el momento que presupone una organización humana en la percepción de que la cultura no nasce del juego, pero en el juego) cargados de valores y significación atribuidos a él por sus practicantes. El autor conceptúa juego cómo:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (p. 13).

Para Caillois (1990) que presenta otros elementos no abordados por Huizinga (1971), afirma que el juego es anterior a la cultura, diciendo ser menos relevantes quien ha precedido quien, pero comprender las relaciones de interdependencia entre el juego y la cultura. De esta manera el autor explica que es posible comprender la sociedad partiendo de sus juegos pues los mismos advén de las relaciones anteriormente establecidas.

El juego en cuanto fin exclusivo para el aprendizaje del deporte (conocidos como juegos pre deportivos)

acaba por incorporar las orientaciones establecidas por el sistema capitalista que selecciona, excluye y margina a los que lo practican. Vista la posibilidad de incorporación de valores de exclusión y discriminación del deporte de alto rendimiento al juego, debemos preguntarnos: ¿qué es lo que diferencia el juego del deporte? Siendo un tema para otro artículo, necesitamos situar los dos conceptos en este debate.

El deporte ha acabado de resultar en su mayoría de la "deportivización" de prácticas corporales y culturales de las clases populares, como los juegos tradicionales, que han sido incorporados por la nobleza inglesa. Otro punto es el surgimiento de los juegos olímpicos institucionalizados por el Barón Pierre de Coubertin. En la Grecia antigua, los juegos eran comprendidos como tregua, o sea, el sustituto de las guerras. Durante la historia del deporte en la cultura inglesa, donde se ha dado el inicio de la "deportivización", segundo Bracht (1997b), esta práctica ha asumido las características básicas de la sociedad capitalista industrial, como la competición, el rendimiento, el record, la racionalización y la "cientificización" del entrenamiento.

Con la industrialización y la urbanización cambian las condiciones de vida de la población, siendo así, los juegos ya no eran compatibles y no tenían lo mismo espacio en la configuración de esta nueva realidad. Así, los juegos tradicionales fueran siendo desvinculados de sus significados - fiestas, cosecha, religión,..., de forma que se tornaran deportes, o iban a ser olvidados llegando incluso a ser prohibida su práctica, como ha sido el caso de la capoeira en el Brasil en el período de 1910 a 1930.

Concordamos con Freire (2002) en el sentido de considerar que el deporte no es una instancia superior o separada, pues los juegos no deben ser tratados con el objetivo final de desarrollar el deporte, pero sí con el propósito de contribuir con la formación de los sujetos. Parlebas (2001) usa la denominación del juego deportivo, agregando tanto los juegos tradicionales como los juegos deportivos institucionalizados. Para que sea denominada tradicional o institucionalizada, todo depende de la relación establecida socialmente.

En la perspectiva de delimitar la frontera entre juego y deporte, con base en el entendimiento de Pierre Parlebas, lo cual ha sido utilizado en trabajo anterior (Shwengeber; Maschio; Ribas, 2005), vamos hacer uso del concepto juego deportivo tradicional. Entretanto, no utilizamos el término juego deportivo tradicional porque en el contexto brasileño esta terminología podrá confundir aún más la comprensión y remitir a discusiones

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.
El juego como contenido escolar en el enfoque crítico- superador. pp. 30-38

más complejas como el fenómeno deportivo, juego tradicional, el juego deportivo, etc. Así, optamos por utilizar solamente el término juego.

El estudio se sustenta en los parámetros establecidos por Parlebas (2001) para caracterizar el juego:

- 1) Está vinculadas a una tradición de una determinada cultura - son actividades relacionadas al tiempo libre, religión, cosechas, estación del año, espacios urbanos, elementos típicos de un determinado grupo social;
- 2) Regidos por un cuerpo de reglas flexibles que admiten muchas variantes en función de los intereses de los participantes;
- 3) No dependen de instancias oficiales - las actividades acontecen a partir de la organización local o regional de un grupo social, de acuerdo con sus necesidades e intereses;
- 4) Esta al margen de los procesos socioeconómicos - el juego, mismo sufriendo influencias de esos procesos no dependen directamente de ellos para acontecer (organización, inicio, reglas, etc.) diferente de lo que pasa en los deportes que están estrictamente relacionados a los procesos de producción y consumo;
- 5) Tiene el movimiento como la principal forma de actuación - esta es una diferenciación que hace Parlebas entre los juegos, en que, el movimiento se torna secundario o hasta mismo desnecesarios y los juegos que acontecen en tiempo real donde el movimiento es la principal manera de participación en la actividad.

El juego, al cabo de la historia, se ha hecho presente en la forma de vida de las personas y de la sociedad, donde ocuparan espacios y tiempos diferenciados dando significados y sentidos distintos entre cada cultura. En la contemporaneidad el juego se hace presente en el mundo de los niños y en la memoria de los adultos, en los eventos culturales de distintas etnias, también en los espacios formales de enseñanza, la escuela. Siguiendo, vamos profundizar sobre el temática juego donde acontece en el interior de la escuela de forma a abordar su uso como contenido o como medio; sus posibilidades de acción y el carácter lúdico y el objetivo pedagógico atribuido por el profesor en su intencionalidad.

El juego como contenido escolar

Vamos a iniciar, este apartado, pensando: ¿cuál es el espacio del juego en la escuela? ¿En qué momento el juego acontece? ¿Cuáles son sus objetivos? Destacamos tres formas distintas en que el juego acontece en la escuela: cómo medio para enseñar contenidos; en la clase de Educación física; y el tiempo libre (intervalo) entre las clases. En cada uno de estos espacios, dos formales y uno informal, observamos que en la primera el juego tiene una acción secundaria para atender otro objetivo, o sea, el aprendizaje del conocimiento por los alumnos; en la segunda, el juego puede ser utilizado tanto por su dimensión lúdica en cuanto distracción o en el sentido "deportivizado" (donde predomina el acto de sobrepujar los principios del deporte de alto rendimiento sobre el lúdico, ya tratado por Santin (2001), o entonces, en cuanto un saber de la cultura corporal y, por fin, en los intervalos de las clases donde lo que interesa es una forma de jugar libre, subjetiva y con placer.

¿Pero, qué perspectivas o orientaciones para desarrollar el juego como contenido de la Educación física y, por tanto, como elementos de la cultura corporal? Rangel (2005) propone tres posibilidades de trabajar el contenido juego en las clases de Educación física: reproducir, transformar y crear. Cuando se refiere a la reproducción no es en el sentido de que esto sea perjudicial al alumno, pero sí, en el sentido de rescatar y trabajar con los juegos tradicionales como patrimonio cultural, como por ejemplo el ajedrez, cometa, peonza, juegos de correr, ... Entretanto, no podremos nos limitar reproducción de forma sencilla, debemos conocer su historia y comprender su origen, aun que sea complicado afirmar en qué momento histórico ha sido inventado, pues el juego se transforma en el tiempo y en el espacio de cada pueblo. Los juegos tradicionales por su característica, son transmitidos oralmente por las generaciones, siendo muy difícil identificar los autores y sus nacionalidades, evidenciando su carácter de anonimato, tradicionalidad, transmisión oral, conservación, de cambio y universalidad (Kishimoto, 1999).

Benjamim (2002) destaca que los juegos y los juguetes tradicionales pueden ser forzosos a los niños, en su forma tradicional de jugar. Este facto acaba por restringir la utilización de los instrumentos, no posibilitando que los niños tengan satisfacción en relación a sus objetivos, su deseo, y, no actúe sobre él en la perspectiva de modificarlo, transformarlo conforme su capacidad de criar. En la Educación física,

al trabajarnos con juegos como quemada, muerto-vivo, "pega-pega", entre otros, que debido a sus reglas provocan la exclusión de participantes o refuerzan estereotipos (más lento, menor habilidad, es excluido prioritariamente en la actividad). Siendo así, la reflexión y análisis de su estructura de jugar, se hace necesario, en una perspectiva pedagógica crítica. El niño, como el adulto, que trabaja y es capaz de producir sus medios de producción para satisfacer sus necesidades, desenvuelve sus actividades lúdicas por algún motivo, con objetivo de satisfacer sus intereses (Leontiev y Duarte, 2004).

Partiendo de esto, es posible también transformar el juego, como Freire (1989) ha observado, que los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar su creatividad, su cognición, y a solucionar problemas, o sea, que al apropiarse de este contenido sea posible accionar sobre él. Muchos juegos pueden tener sus lógicas transformadas, para allá de situaciones de adecuación de material y espacio físico para evitar la exclusión, género, discriminación, entre otros.

Por fin, el juego puede también ser criado. Es evidente que los alumnos y los profesores van partir de cierta(s) forma(s) de jugar ya conocidas por el grupo. La invención/creación es algo estimulante para los niños y adolescentes, sean individuales o colectivas, donde permite en qué el alumnos exteriorice su capacidad creativa tal como a crear un juego donde sus aspiraciones en cuanto ser humano sean contempladas, permitiendo siempre nuevos cambios en las reglas y estructuras.

La lógica que el juego asume en la práctica pedagógica debe ser significativa, no debiendo abandonar totalmente su carácter lúdico para cumplir únicamente su objetivo pedagógico. Campagne citada por Kishimoto (1998) explica que el juego de función lúdica, al ser elegido, puede ofrecer diversión, placer, y has desplacer, mismo cuando es elegido de manera voluntaria. Cuando el juego es utilizado en una función educativa pueden enseñar varias cosas que rellenen el individuo en su saber, sus conocimientos y en la forma de ver el mundo. Kishimoto (1998) alerta para la necesidad de buscar el equilibrio entre la función lúdica y la función educativa en las clases,

[...] é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o hedonismo, resta apenas o ensino" (p. 19).

El juego como contenido escolar tiene su mayor expresión junto a los niños de primaria y los años iniciales de secundaria, siendo progresivo su decrezco en los años finales y su case inexistencia al final de secundaria. Mello (1997) apud Rangel (2005) ha implementado junto al programa de Educación física durante un bimestre apenas tiendo como contenido el juego para ser desarrollado en los últimos tres años de secundaria. El investigador a propuesto varios juegos - diferentes tipos de "quemadas", "hand-jabón", "pique bandera", entre otros. Al final del estudio, los alumnos consideraran positivamente la propuesta y han sugerido que los juegos debían ser desarrollados siempre que posible en las clases de Educación física.

El juego en cuanto contenido no es mejor tan poco superior al deporte. Él puede realizar las mismas orientaciones que el deporte ha incorporado del sistema capitalista como es destacado por Bordieu; Passeron, 1975. El juego puede de la misma forma criar y recriar situaciones de discriminación, humillación, comprometer la integridad física, generar violencia, entre otros. Podremos citar, como ejemplo, las situaciones de violencia antes, durante y después de los juegos de fútbol - tanto por los jugadores como por los aficionados; en las clases, cuando los alumnos con mayor dificultades de participación son eliminados de las actividades pedagógicas de Educación física, sean por la estructura del juego, o por las reglas establecidas por el profesor o por el grupo; durante intervalo de clases "las luchas" entre alumnos, etc. Rememorando nuestra infancia es posible identificar ejemplo de juego con tal lógica: Formase un círculo y en el centro hay un participante que gira una botella y, para la dirección que apunte la misma, el participante debería salir corriendo pues los demás iban a pallearlo.

Considerando la respuesta arriba, es necesario que todo los contenidos tengan un trato pedagógico para entender y percibir la importancia (y sus principales peculiaridades o rasgos) de cada actividad desarrollada en la escuela, sea tradicional o no. Así, hace falta una orientación teórica-metodológica para que se pueda realmente, garantizar el aprendizaje significativo y articulado con una concepción educacional. En este sentido seguiremos presentando un plano de clase comentado que ha tenido como contenido el juego de "roba bandera" en la perspectiva del enfoque crítico-superador.

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.
El juego como contenido escolar en el enfoque crítico- superador. pp. 30-38

El juego con enfoque crítico-superador: comentando una práctica pedagógica

El juego como contenido escolar es comprendido en el abordaje crítico superadora como uno de los conocimientos a ser desarrollado en el espacio escolar, junto con la danza, el deporte, luchas, gimnástica y capoeira. Para desarrollar este conocimiento es importante que sean solucionados de acuerdo con la memoria lúdica de la comunidad en que el alumno vive, como de la posibilidad pedagógica que él proporciona conociendo juegos/expresiones culturales de las diversas regiones del país. Esa abordaje se propone en trabajara la cultura corporal en cuanto conocimiento producido acumulado por el ser humano y no solamente como productor de prácticas de repetición.

Rescatando el entendimiento del Coletivo de Autores (1992, p.65 y 66) el juego "é uma invenção do homem, um ato em que a sua intencionalidade e curiosidade resultam em um processo criativo para modificar imaginariamente, a realidade e o presente". ¿Así, como desarrollar un trabajo pedagógico donde el proceso creativo y la lectura de la realidad a través de la problematización de juegos, sea significativa y que los alumnos disfruten con placer? ¿La forma lúdica que el jugar proporciona no puede ser incorporado con el objetivo pedagógico?

El enfoque no sobrepone el valor del juego educativo sobre el juego lúdico, o sea, los dos tienen elementos que se interrelacionan y, por tanto, no es posible fragmentarlo. Para attingir los objetivos propuestos en las clases es necesario comprender lo que hace el niño y el adolescente jugar, o sea, ponerse en movimiento. Para Vigotsky (1989) existen juegos, en los cuales la propia actividad en sí no es agradable pero es aceptada como temporal (pues el papel que asume en el juego tal vez no sea lo que quería pero lo acepta momentáneamente con la expectativa de asumir el papel que inicialmente apetecía, en la próxima oportunidad), o sea, los juegos son interesantes y satisfactorios cuando van juntos con la sensación de placer para los niños, sobretodo de encontrar el resultado interesante.

En este momento, vamos presentar un plan de clase estructurado de acuerdo con la propuesta de Saviani (2005), en conformidad con el enfoque elegido para el trabajo con el conocimiento en la escuela. El plan de clase que ha sido desarrollado en tres clases de Educación física, hace parte del diario de clase de 2007 de la profesora Vanderléia Maschio, e servirá para ilustrar, debatir y ejemplificar la orientación pedagógica que puede ser dada al contenido juego.

Esta propuesta ha sido desarrollada con alumnos de 5º grado en el segundo trimestre de 2007 en una escuela confesional que tiene como público una comunidad pobre de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. La propuesta ha sido desarrollada en un proyecto que involucra todas las asignaturas escolares, siendo la temática de la Educación física "Conta-me suas Brincadeiras" ("Cuéntame sus juegos"). Para iniciar el proyecto los alumnos han escrito individualmente un texto sobre uno o más juegos que realizaban o aún realizan con la familia, con los amigos, en la escuela (intervalo de clases), en la calle y en espacios de ocio. En la clase siguiente, después de la lectura de todos los textos, la profesora ha organizado en grupos los alumnos que habían descrito la misma actividad y empezaba a auxiliar en el planeamiento y en la estructura de la "clase" que individualmente o en grupo donde los mismos coordinarían su juego. La profesora también ha escrito un texto sobre un juego que los alumnos no lo conocían, juego de "roba la bandera" que va a ser presentado en la secuencia.

El plan de clase objetivo estimular el trabajo colectivo y la creatividad, través del juego de roba la bandera para empezar la reflexión sobre la organización del juego y la relación con la sociedad. Cabe relatar para mejor comprensión que haremos la discusión a partir de una de las tres turmas de 5º grado, aquí denominada de *turma A*.

En el principio de la clase la profesora ha presentado la propuesta de actividad para la turma haciendo asociaciones con los conocimientos que los alumnos ya lo conocían cuanto la lógica de participación (como jugar) y las denominaciones que ellos recibían en diferentes locales de nuestro país.

La actividad propuesta para el juego de roba la bandera ha consistido que los alumnos organizaban se en ocho grupos mixtos, formado por los mismos, con la supervisión de la profesora y la cuadra dividida en cuatro espacios marcados con cono. El juego se desarrolla en su manera tradicional siendo las banderas substituidas por chaleco. Este momento es conocido como práctica social, o sea, lo que es común al alumno y al profesor. El profesor tiene un conocimiento diferenciado del alumno, pudiendo, durante la clase, se posicionar diferentemente de los alumnos en una determinada situación (Saviani, 2005).

La actividad que comienza siendo la estrategia adoptada por la profesora ha sido modificada por los grupos de *la turma A*, orientando y cuestionando sobre

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.
El juego como contenido escolar en el enfoque crítico-superador. pp. 30-38

las situaciones, problemas y estrategias criadas en cada espacio de juego.

Por ser un juego con grande número de reglas al principio los alumnos tuvieron grandes dificultades de comprenderlas, lo que ha exigido la participación de la profesora en los grupos orientando y coordinando las actividades. Pasado este momento, los alumnos tenían la preocupación de saber cómo atinjar el objetivo del juego. Las primeras tentativas han sido de forma individual, los más rápidos de cada grupo tenían la iniciativa de buscar la bandera. Entretanto, el nivel de fracaso ha sido muy grande generando discusiones en cada grupo. En estas situaciones la profesora intervenía realizando la propuesta del problema ya articulando con la instrumentalización. Presentamos aquí algunos de los cuestionamientos utilizados durante las clases: ¿Cuáles son las exigencias del juego? ¿Cuáles son las dificultades encontradas y cómo superarlas? ¿Las situaciones presentadas en el juego están de acuerdo con los intereses y ganas del grupo? ¿Lo que podría ser cambiado? ¿Quién ha organizado el juego en el grupo? ¿Qué relación existe entre la organización del juego y de la sociedad? ¿Cuál la importancia de la organización de las acciones del juego? ¿Qué tipo de emociones ha sido despertada en el juego? ¿Cuáles son las interacciones sociales que han surgido?

En el momento siguiente articulase la instrumentalización, o sea, la apropiación de instrumentos prácticos y teóricos por medio de la transmisión directa e indirecta por el profesor, que van a ser utilizados de forma a cuestionar y montar estrategias para la resolución de los problemas levantados durante las clases. En el pequeño grupo los alumnos exponían y discutían las estrategias criadas y analizaban también las estrategias adoptadas por el grupo con que interactuaban, buscando atender al objetivo del juego. En esta clase, el problema, la *catarse* y la instrumentalización se ha consumado en los grupos conforme la necesidad de cada uno, pues a cabo de diez minutos cada grupo empezaba a trabajar con otro grupo, en qué otras situaciones eran vividas exigiendo nuevas formas de organización y de acción. Cuando ocurría el cambio entre los grupos la primera tentativa de cada grupo era aplicar la misma estrategia que estaban utilizando en el momento anterior, pero, en la mayor parte de las situaciones, tenían que (re)articular a estrategia o la forma de organización. A lo mismo tiempo, eso los impedía, pero, en contrapartida era desafiador para los alumnos. Era visible que mismo estando en situación de oposición y cooperación de forma competitiva el juego variaba mucho en el sentido

de la puntuación y de la actuación de los jugadores debido a la alternancia de interacciones.

En el principio de la tercera clase, ahora en el grande grupo, cada grupo ha relatado como ha sido su actuación en las dos clases anteriores destacando dificultades, diferentes estrategias utilizadas, situaciones o asuntos de conflictos o de interés del grupo. La mayor parte de los grupos ha relatado las dificultades de comprender las reglas del juego pues no lo conocían; comprender que para atinjar el objetivo era necesario que todos actuaran colectivamente y saber evaluar la situación para preparar nuevas estrategias; la importancia de todos los colegas en la organización y en la ejecución de la estrategia; la necesidad del diálogo entre los participantes; la participación de todos los alumnos en la actividad; la importancia en la organización en el juego y en la vida; solucionar atritos individuales y colectivos en el grupo; respetar la individualidad de los colegas; y, la disponibilidad de la profesora para auxiliar los grupos o alumnos con algún tipo de dificultad.

Después de los relatos con algunas discusiones, la profesora ha propuesto que *la turma* cambiase el juego considerando lo que tenía vivido y debatido, llegando entonces al cuarto momento: la *catarse*. La *catarse* es la síntesis de lo que se ha proyectado para desarrollar. En esta clase la comprensión de que la organización, la colectividad, las relaciones y la creatividad son elementos que trascienden el espacio de la clase, de la escuela, y llegando a formas de estructuración de la sociedad. La *catarse* es una forma elaborada de pensamiento donde los elementos culturales (contenidos) pasan a ser elementos activos que posibilitan las transformaciones sociales (Saviani, 2005).

La *turma A* ha elegido realizar un gran juego, con dos grupos mixtos, utilizando las marcaciones de la cuada de fútbol sala y substituyendo el chaleco por una pelota de goma. Al principio del juego, utilizaran las mismas reglas, pero luego cambiaran una de ellas: pasar la pelota con las manos a los compañeros cuando estuvieren en la zona adversaria, haciendo que los alumnos desplazasen más pues tenían que evitar ser tocados para recibir la pelota o la jugada no sería válida. El cambio siguiente y polémico era pasar la pelota con los pies - las chicas, en su mayoría, alegaron no interesarse por el fútbol y no tener habilidad suficiente para jugar; por otra cara, los chicos alegaban que eso no era fútbol y que tenían que probar, hecho éste que hizo que la profesora mediase en la discusión, polemizada por la cuestión de género. Al final, las chicas aceptaron los

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.

El juego como contenido escolar en el enfoque crítico- superador. pp. 30-38

cambios, pero, el juego ha perdido su dinámica, retornando en seguida las reglas pactadas anteriormente. Al final de la clase, los grupos resolverán juntar las dos propuestas de juego - haciendo uso tanto de los pies con de las manos para pasar o coger la pelota.

En este último momento el profesor y los alumnos llegan a la comprensión a un concreto pensado, o sea, a una nueva acción sobre la propuesta de la clase. La actividad puede sufrir modificaciones y transformaciones. La posibilidad de leer, crear y actuar sobre el contenido del juego estimula que el alumno se torne sujeto y comprenda las relaciones existentes.

Al final de las prácticas y evaluación de la lección ha sido constatado por la *turma* que, progresivamente, su desempeño ha mejorado, tanto en la ejecución del juego cuanto en las relaciones entre los alumnos; consideraran que la organización y el diálogo - saber hablar y saber escuchar, era imprescindible para elaborar la mejor forma de actuar en el juego; disposición de la *turma* en practicar un juego que no conocían; la participación de todos los alumnos en la actividad, mismo con algunas resistencias en el principio; observar y evaluar la actuación del otro grupo, buscando mejorar la propia estrategia; el respecto cuanto las opiniones de los demás; la posibilidad de todos jugaren juntos y hacer cambios en las reglas; y, que todos los participantes, independientemente de habilidad y grupo, tuvieran un papel importante en el juego. Estas cuestiones han sido tratadas durante las tres clases con la mediación de la profesora y de la colaboración entre los colegas, en los grupos, y al final de la tercera clase puntuamos de forma oral los aprendizajes que la clase ha proporcionado o retomado.

Es posible destacar, que pocos alumnos se han preocupado con el resultado del juego pues la constante mudanza de pares y la necesidad de nuevas articulaciones hacían con que se empeñasen en lograr los objetivos del grupo. Los alumnos demostraran placer y interés en realizar la actividad, y pedirán que en otras clases pudiesen realizar nuevamente el juego construido por el grupo.

Consideraciones finales

La concepción de juego, que ha sido construida a largo del tiempo, es consecuencia de la dicha evolución de la sociedad, en que, el trabajo produce bienes en cuanto el juego/ocio ha sido reconocido como siendo propio del niño. El juego puede acontecer en distintos espacios, en la calle, en la escuela, en parques, en fiestas, entre otros. En cada uno de esos espacios, tanto

de participación de niños como de adultos, el juego puede asumir objetivos diferenciados, en que, el proceso resulte de forma positiva para unos y negativa para otros, o, en que el proceso sea lo más importante y el resultado en si no interesa al grupo, rompiendo con la lógica del deporte institucionalizado donde solamente el resultado es lo importante.

El juego, en cuanto contenido escolar, proporciona mayor libertad en el actuar, pues no hay una referencia institucional o grupos de reglas institucionalizadas que o modere o aprisione las acciones de los participantes - mismo que este tenga características culturales. Diferentemente, en los deportes ya existen reglas, estructuras institucionalizadas y propagadas por los medios de comunicación generando mayor resistencia por parte de los alumnos a modificarlos cuando el grupo o el profesor lo propone. Muchas veces, los juegos han sido utilizados como calentamiento, como distracción o recreación, siendo desarrollado predominantemente en la educación infantil y en los años iniciales de la primaria. ¿Lo que hace con que él se torne "ultrapasado" como contenido escolar en los años finales de primaria y en secundaria? Este contenido acaba por no tener continuidad en los años finales de primaria y secundaria, pues al dejar la infancia el adolescente debe entrar en los moldes de la productividad del mundo de los adultos.

En este momento resta la siguiente pregunta: ¿Por qué el adulto deja de jugar? El adulto acaba por olvidar la desorden, espontaneidad de jugar, pues está encarcelado a las condiciones de producción material y su tiempo libre es reconocido como el tiempo del dinero, del consumo; y, por su vez, acaba por obligar el niño a practicar deportes altamente reglados, poco espontáneos y con poca posibilidades de acción sobre él. ¿El adulto no necesita apropiarse de ese contenido como una práctica de ocio? ¿Será que no falta la flexibilidad, el acercamiento, la adaptación que el juego proporciona para que las personas incluyan prácticas de actividades físicas sin la necesidad de estar con la ropa ideal, el tenis de marca tal, número de participantes ideal, sin tener que consumir espacios y prácticas de ocio en el tiempo libre?

Una de las limitaciones del proyecto ("Conte-me suas brincadeiras") ha sido no destacar el origen cultural histórico de estos juegos en un contexto más amplio. Se ha enfocado la historia del juego en su relación directa con la memoria lúdica del niño y del adolescente, de su realidad particular. Creemos tener desarrollado este proyecto de forma a atender parcialmente las

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.
El juego como contenido escolar en el enfoque crítico- superador. pp. 30-38

orientaciones de los abordajes una vez que existe un gran camino a ser recorrido hasta llegar de forma "plena" de esos direccionamientos, siendo que, el profesor no es un simple aplicador de teorías pero, un sujeto de su práctica, de forma que la educación es reconocida como un proceso y no por el resultado.

Durante la práctica pedagógica algunos cuestionamientos y discusiones sobre el juego y para allá de él han aparecido en las clases de forma más libre y arrojada, en cuanto el trabajo con la enseñanza de los deportes esa autonomía parece disminuir en actividades no tienen como fin un resultado de victoria o derrota, no hay problema de tener grupos mixtos, reduciendo la exclusión, aumentando la espontaneidad y, el placer parece tornarse colectivo, estimulante, tanto para los niños como para los adolescentes. ¿Entonces, lo que pasa cuando desarrollamos el contenido deporte? ¿Cuál la diferencia? ¿Cómo transportar esta libertad creativa para la enseñanza de los deportes? El deporte por ser un fenómeno mundial, tiene postulados arraigados en una lógica de rendimiento, resultado y producción, donde los fines justifican los medios adoptados. Para transformar el deporte, en el deporte "de la escuela" prioritariamente, el profesor de Educación física necesita romper para sí mismo estos elementos que limitan la práctica de un deporte para todos, para poder planear y desarrollar un trabajo pedagógico que abala y cuestiona esas amarras.

Al largo del texto, discutimos las posibilidades y las contradicciones existentes en el entendimiento y en el empleo del juego como contenido escolar. En cuanto, profesores de educación física creemos en una práctica pedagógica capaz de maniobrar con los avances, los conflictos y contradicciones del área, y, de ellas retirar y construir nuevas miradas, nuevos saberes sobre los conocimientos escolares y científicos ♦

Referencias bibliográficas

BRACHT, V. **Educación Física: conocimiento e especificidade**. In: SOUSA et al. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997a.

BRACHT, V. **Sociología Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 27 de março de 2008.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. *Cad.CEDES*.

[online]. abr. 2004, vol.24, no.62, p.44-63. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=pt&nrm=isso>.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas, São Paulo: Ed Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz**. Institut National du Sport et de l'Éducation Physique. Barcelona: Paidotribo, 2001. 502p.

PÁVIA, V. **Jogo**. In: Jaime, F.; Fensterseifer, P. E. (Org). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar - Ensino Fundamental**. 2002. **Tese** (Doutorado em Educação Motora) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2002.

RIBAS, J. F. M. **Praxiologia Motriz: a construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola**. *Motriz*, Rio Claro, v11, n.2, p.103-110, maio/agosto 2005.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SHWENGBER, I. M.; MASCHIO, V.; RIBAS, J. F. M.; **Elaboração de uma metodologia de estudos dos jogos espontâneos a partir de elementos da praxiologia motriz**. In: **Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Anais, Santa Maria, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores

Associados, 2005 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: v. 5).

Recibido 15-05-09

Aceptado 03-07-09

João Francisco Magno Ribas
ribasjfm@hotmail.com

Avenida Roraima, 1000 Cidade Universitária Prédio 51
Bairro Camobi Santa Maria
Rio Grande do Sul 97.105-900

Maschio, V. y Magno Ribas, J.F.

El juego como contenido escolar en el enfoque crítico- superador. pp. 30-38