

Autoorganización en el juego . Introducción al juego en equipo durante la primaria

Por Heinz Michaelis *



1. La autoorganización como problema metodológico para la enseñanza.

En este informe se habla sobre las experiencias que surgieron de un trabajo, realizado en colaboración con una profesora de Hamburgo. El objetivo de la lección de educación física en su 3a. clase era introducir al juego de equipo (1). Dentro del curso de enseñanza de seis horas se trataba de ofrecer juegos de pelota de tal manera que los alumnos tuviesen durante la lección la oportunidad de determinar y estructurar el juego, para de tal manera seguir desarrollando su capacidad de autoorganización. Las posibilidades de la profesora para influenciar la lección estaban reducidas a un mínimo. La idea básica del juego (juego en equipo), estaba fijada en el objetivo del curso de enseñanza. Los niños habían aceptado de antemano esta meta.

Para el desarrollo de la capacidad de autoorganización es más que todo importante el tipo y modo de transmisión (2) del contenido de enseñanza. En este informe trataremos de describir las formas correspondientes de transmisión. Ellas deberían ser entendidas por el profesor como estímulo; aplicarlas bajo consideración de su situación de clase y recolectar experiencias propias.

La independencia relativa del objetivo "capacidad de autoorganización" del contenido

de la lección indica, que las experiencias ganadas aquí pueden ser importantes para la totalidad de la enseñanza deportiva. Visto así, aquí se trata, más que todo, de problemas teóricos de la enseñanza que de problemas didácticos del juego.

Klafki hace la diferencia, entre el contenido y el tema: "En el momento en que un contenido es elegido como objeto pedagógico para tratarlo en la lección, éste se convierte en tema" (3). El concepto "tema" expresa la unión realizada entre nivel de decisión del objetivo y del contenido. El objetivo es claro para KLAFKI: La lección debería estar orientada en principio hacia los objetivos de aprendizaje generales, críticos emancipados (capacidad de autodeterminar y de colaborar en la determinación, crítica y la capacidad de juzgar, etc.). Como estos objetivos no pueden ser transportados directamente a decisiones sobre el contenido, deben ser diferenciados dos tipos de tema: Aquellos que están relacionados directamente con objetivos críticos, emancipados (éstos pueden ser denominados como temas potenciales, emancipados), y aquellos que son instrumentalmente necesarios para la realización de posibilidades emancipadas, cuyo potencial crítico no está directamente incluido.

El carácter solo instrumental de este tipo de

temas tendría "que ser compensado por los elementos emancipados de los métodos"(4). Para este artículo, estas reflexiones significan lo siguiente: De la abundancia de posibles contenidos, se escoge "el juego en equipo" para tratarlo en la lección bajo un objetivo pedagógico, éste se convierte en tema". Las destrezas instrumentales necesarias como "conquistar la pelota", "pasar la pelota", etc son "desarrolladas libremente", mediante las formas de transmisión adecuadas, las cuales deben ser demostradas de tal manera, que estas formas de transmisión, "capacidad de autoorganización", sean entendidas como parte de un aprendizaje social y sean promovidas dentro del margen de emancipación.

El curso de las realizaciones se desarrollará de la siguiente manera: El entendimiento de capacidad de autoorganizarse que es fundamental en este artículo, debe ser aclarado con más precisión en el Capítulo No. 2. Una situación de enseñanza ficticia es representada para sacar dos tipos de reacción típica ideal de los alumnos. El segundo tipo de reacción ilustra lo que se refiere a la capacidad de autoorganización. Al enumerar las correspondientes habilidades parciales se logra una concretización necesaria para la transmisión hacia la lección.

En la tercera parte se discute el concepto de la autoorganización en una relación más amplia de una teoría del aprendizaje social, y se presenta en unión con consecuencias correspondientes para el comportamiento de los profesores y alumnos.

En la cuarta parte se muestran las posibilidades, a través del ejemplo de un juego dentro del curso de enseñanza de "introducción en el juego de equipo" para promover el desarrollo de la capacidad de autoorganización durante la lección de educación física.

2. Qué significa capacidad de autoorganización

El comienzo de una hora de educación física; los alumnos se cambiaron, la profesora los dejó entrar en el gimnasio, un número de pelotas que serán utilizadas en esa hora, han

sido depositadas en una pequeña caja por el profesor que dió la clase anterior. La profesora quiere comenzar la lección, cuando ella es llamada rápidamente por el rector de la escuela para una cuestión importante. Ella dá a los alumnos una pelota y les propone que jueguen "quemado", mientras ella está ausente.

Que sucedería en semejante situación? En la mayoría de las clases sucedería lo siguiente: Algunos niños tratan de realizar la propuesta del profesor de jugar "quemado". Pero ya durante la formación de los equipos resultan problemas casi insolubles.

Otros niños toman algunas de las pelotas que están en la caja, las lanzan o las patean por todo el gimnasio, corren tras ellas y no consideran al grupo que posiblemente quiere jugar "quemado", así que estos se sienten molestos y se disuelven lentamente. Un tercer grupo de niños se sentará quizá en cualquier parte y no hará nada, un cuarto grupo se mantendrá en el local de los utensilios y hará travesuras. Además otros niños disputarán mutuamente y se perseguirán por el gimnasio, lucharán, en parte como chiste, en parte de verdad.(tipo de reacción 1).

En el caso ideal podría suceder esto: Los alumnos aceptan la propuesta de la profesora. Ellos forman dos equipos. Eligen a su defensa (juego del quemado), fijan los límites del campo de juego, se ponen de acuerdo sobre algunas reglas de juego y empiezan a jugar. Quizá algunos niños no tienen ganas de jugar "quemado", porque este juego fué el contenido de la lección anterior. Entonces, probablemente propondrán jugar otra cosa, ej. "juego de relevos", y los niños se pondrán de acuerdo, sobre cuál de los dos juegos realizarán, o si ellos jugarán ambos juegos, o si jugarán algo totalmente diferente (tipo de reacción 2).

Con este segundo tipo de reacción se pueden reconocer algunas capacidades de los alumnos, que muestran más detalladamente, lo que se debe entender como autoorganización:

- Reconocer las intenciones contenidas en una situación de aprendizaje escolar planificada, (aquí las intenciones de la profesora corresponden a los objetivos de su lección de educación física) y, si es necesario, precisar o cambiar con una explicación.
- Formar el margen exterior correspondiente de esas intenciones y en caso tal cambiarlo con una explicación (campo de juego, utensilios de juego, clasificación de los grupos, reglas de juego...).
- Disponer de los medios comunicativos para hacer acuerdos (del lenguaje y del movimiento) tanto sobre las intenciones y sus márgenes de realización (esto sucederá más que todo a través del lenguaje), como realizar también las acciones correspondientes (esto sucederá más que todo en las acciones del movimiento), para así formar y mantener la realidad social aspirada (aquí: la realidad de un juego). (5)

El concepto de capacidad de autorganización precisamente con relación a los ejemplos de enseñanza descritos más adelante se deja concretizar como la capacidad de :

- Formar grupos o equipos sin la ayuda del profesor;
- Armar y desarmar por su propia cuenta los utensilios.
- Realizar un juego sin ayuda del profesor y mantener el desarrollo del juego;
- Elegir y reemplazar el árbitro o el dirigente de juego, sin ayuda del profesor;
- Tomar decisiones propias sobre el vencedor y perdedor como árbitro o dirigente del juego;
- Realizar juegos sin árbitro.

De qué manera el profesor puede iniciar estas capacidades, será expuesto más detalladamente en el cuarto capítulo. Primero será realizado en el siguiente Capítulo, el concepto sobre autoorganización del nivel práctico, ubicarlo en una relación más amplia con una teoría social del aprendizaje, tomando las consecuencias para el comportamiento del profesor y el alumno.

3. Sobre la fundamentación teórica del concepto de autoorganización.

El concepto de "aprendizaje social" se presentó en los últimos años cada vez más y más, en el punto visual de la discusión científica-educativa y la pedagógica deportiva. Este señala por una parte el aumento de conscientización de la importancia de este campo de aprendizaje en el marco de los esfuerzos educativos escolares; por otra parte también se aparta el concepto tradicional sobre la educación social que estaba marcado, más que todo, por el objetivo de introducir a los seres humanos en la estructura social existente, desarrollar en este la conciencia de responsabilidad moral, dicho brevemente, educarlo a través de la comunidad para la comunidad. (6).

El aprendizaje social tiene como fin, capacitar al individuo en la estructura social existente (la sociedad) por medio del tipo de integración, para que actúe como una persona social, responsable e independiente, y como tal, cambiar la estructura de relaciones sociales, y continuarla desarrollando según las propias necesidades. Si el individuo quiere lograr esto de una manera racional con una argumentación, y al mismo tiempo renunciar al aprovechamiento de posiciones de poder, o a la acción de medidas obligatorias y opresión, entonces, parece que esto solamente se puede lograr, si él al mismo tiempo aprende a relacionarse con otros, de tal manera, que sea posible el intercambio de propósitos, deseos, opiniones, puntos de vista y esperanzas, para ganar y continuar con intenciones de acción que no fueron consideradas anteriormente. Esta capacidad de realizar situaciones sociales en el modo descrito, debe ser relacionada con representantes de la teoría del interaccionismo simbólico (7), capacidad de interacción. Las razones principales deben ser presentadas brevemente a continuación, para ganar de esta forma un marco de relación teórico del concepto de capacidad de autoorganización como parte de un objetivo de un aprendizaje social.

Para el entendimiento del interaccionismo simbólico es favorable el conocimiento

de su posición contraria que se manifiesta claramente en la teoría tradicional del rol de PARSONS (8). Según PARSONS la interacción se desarrolla con más éxito, entre más coincidan las esperanzas de comportamiento de diferentes compañeros de interacción, entre más homogéneas sean definidas las esperanzas del rol dentro de un sistema social, y entre más fuerte se complementen las definiciones de roles y las interpretaciones del rol del compañero de interacción. Frente a esto el interaccionismo simbólico acentúa el carácter provisional de definiciones de roles, que tienen que ser determinadas con base en esta condición provisional en cada situación de interacción, siempre nuevamente entre los compañeros de interacción.

Las situaciones sociales generalmente permiten esto, porque ellas garantizan al individuo, a pesar de todas las limitaciones por condiciones externas, campos libres de interpretación. Estas pueden ser aprovechadas en forma exitosa solamente por el individuo, su compañero, si estos poseen la identidad como persona social, capaz de actuar, que es nombrada por KRAPPMANN en relación con GOFFMAN como la identidad del yo. La identidad contiene dos componentes de la identidad social y personal (9). Si se reflexiona cómo debe ser formada la identidad del yo en la institución de la escuela, aquí en la lección de educación física, se constatará lo siguiente: ella puede ser adquirida solamente, por medio de la participación en situaciones sociales que indudablemente deberían ser estructuradas, organizadas y preparadas de una forma particular. Esto significa: La identidad del yo es la condición, y al mismo tiempo, también la consecuencia de participación en interacciones.

La identidad social marca el hecho, que un individuo tiene que cumplir con cierta parte de las esperanzas sociales.

A un individuo no le es posible cumplir todo lo que se espera de él, no valdría la pena aspirar a esto, porque él se cubriría con todas las expectativas y no se podría identificar más como individuo. Para garantizar esto él tiene que actualizar al mismo tiempo la se-

gunda dimensión de la identidad del yo, la identidad personal. Ella expresa su unicidad formada de una historia de vida personal que lo diferencia de todos los otros. Pero también aquí su capacidad de interacción impediría una aceptación completa de la unicidad de su persona atribuida por los otros, dado que sería cuestionable para el compañero de la interacción, si el individuo está en condiciones o dispuesto a aceptar las esperanzas exigidas. El se aislaría si insistiese en su unicidad y sería muy poco solicitado como compañero de interacción, similar como en el cumplimiento completo de las esperanzas sociales.

Para el desarrollo y mantenimiento de la identidad del yo, es necesario para el individuo un acto de equilibrio, cuyo rendimiento está, al mismo tiempo, en darle al compañero de la interacción el sentimiento de ser como todos los otros, por una parte, y como ningún otro, por otra parte. La especialidad del individuo, su individualidad depende de la manera como él balancea ambas exigencias de identidad.

Ya que por una parte es muy difícil interactuar con seres humanos que tienen conducta ambivalente o no idéntica, pero por otra parte, tampoco hay ningún desarrollo de la identidad del yo, sin interacción, es necesario para su desarrollo fomentarla a través de situaciones adecuadas de interacción.

Esto sucede según KRAPPMANN (10), mediante el desarrollo de determinadas capacidades que promueven la identificación, o sea, la distancia del rol, empatía, tolerancia de ambigüedad y representación de la identidad.

La **Distancia del rol** dice que el individuo tiene que estar en posición de "sobreponerse a las exigencias de los roles para poder elegir, negar, modificar e interpretar(11).

La **Empatía** significa la posibilidad de identificarse con las esperanzas y sentimientos de los compañeros de interacción, para hacerse cargo de ellos en caso que sea necesario.

La **Tolerancia de ambigüedad** posibilita al individuo para que soporte, cuando las esperanzas recíprocas de compañeros de interacción generalmente no coinciden y por consiguiente, junto a la satisfacción, mediante la interacción, permanezca cierta medida de insatisfacción.

La **representación de identidad** significa finalmente, mantener visible la identidad del yo para el compañero de interacción.

El concepto de capacidad de autoorganización se deja clasificar de la siguiente manera, en la relación total de sus declaraciones teóricas: La capacidad de autoorganización estaba caracterizada por la capacidad de:

1. reconocer las intenciones de los otros.
2. poder formar un marco externo adecuado
- y 3. disponer de los medios de comunicación correspondientes para la realización de una realidad social y llevar a cabo acciones adecuadas. Cuando se obtienen estas capacidades es posible el desarrollo de estas capacidades que desarrollan la identidad, o sea, la distancia del rol, empatía, tolerancia de ambigüedad y representación de la identidad. Esto significa: Por medio del desarrollo de la capacidad de autoorganización se crea la posibilidad, para que el individuo desarrolle las capacidades de la identidad del yo mencionadas arriba, las cuales eran condiciones para la capacidad de interacción y así para la influencia verbal sobre estructuras de relación sociales. La capacidad de autoorganización es vista como parte de un objetivo de un aprendizaje social. Otros muchos objetivos parciales son también imaginables, que contienen similares posibilidades de aprendizaje. Debería estar claro, que no existen relaciones estrictas en la derivación (ej. de la dirección del objetivo: capacidad de interacción hacia el objetivo de capacidad de autoorganización), sino que el desarrollo de la capacidad de autoorganización es solamente una condición, junto a muchas otras, para capacitar al individuo para la interacción en situaciones sociales. La capacidad de autoorganización es un concepto de interacción. Este se diferencia del concepto de la espon-

taneidad desarrollado en la reforma de la pedagogía, que encierra, además del aspecto cognitivo del proceso de aprendizaje y educación, también la dimensión social.(12).

Las situaciones de interacción, en las cuales puede ser desarrollada la capacidad de autoorganización, debería cumplir los siguientes requisitos:

1. Ellas deberían dejar un campo abierto para las interpretaciones subjetivas de normas y estructuración individual del comportamiento; el sistema de normas tiene que ser flexible.
2. La interpretación diferente y nueva de las normas no debería ser sancionada negativamente (ej. por influencia de poder).
3. Entre los individuos participantes tiene que dominar las relaciones sociales simétricas, es decir, que todos los compañeros de interacción tengan básicamente los mismos chances de presentar sus esperanzas en la situación.
4. Al individuo hay que exigirle expectativa, porque solamente en el enfrentamiento con estas, él puede adquirir (totalmente, en parte o nada) identidad social y personal, respectivamente.

Si lo relacionamos con la escuela y aquí nuevamente con la lección de educación física, un comportamiento del profesor, que posibilite un acercamiento tendencial a esta situación de interacción, estaría caracterizado por:

- Consejo, cuidado, esperar, observación, actitud reservada;
- Intervención moderada en el desarrollo de la lección, cuando sea indispensable;
- Planificación detallada de la lección, en la cual una planificación no significa una estructuración anticipada de la hora, hasta en los mínimos detalles, sino un ensayo para descubrir qué espacio libre se le puede dejar a los niños para el ensayo de la capacidad de autoorganización.

- Representación clara a los alumnos de las esperanzas propias, sin aplomarse sobre ellas o imponerlas como exigencias, mediante medios de poder institucionales.

Los alumnos aprenderían a:

- ponerse de acuerdo con otros niños sobre lo que se debe hacer;
- Que también los otros niños tienen intereses, necesidades y deseos;
- Que estos pueden ser diferentes de los propios;
- Que puede ser razonable hacer una relación con los propios, reservarlos o imponerlos;
- Que hay riesgos ligados a esto, por ej. realizar un juego que no dé ninguna satisfacción;
- Que un juego que no sea el deseado, puede también ser mucho más divertido de lo que se pensó anteriormente. (13).
- Finalmente, que satisfacción y realización pueden ser también ganadas, si se participa en relaciones sociales que no corresponden a las necesidades espontáneas del momento.

La realización del objetivo "capacidad de autoorganización" tendrá como consecuencia, por una parte, un comportamiento independiente, responsable de los niños en la lección, y por otra parte, hará un aporte a la muy discutida separación de la lección con el resto de la vida.

La discusión de los ejemplos de enseñanza en el próximo capítulo deberá mostrar algunos puntos positivos para acercarse a este objetivo.

4. Experiencias de la enseñanza práctica.

Por medio del ejemplo de un juego será descrito a continuación el ensayo para fomentar la capacidad de autoorganización en los niños. Para ordenar correctamente este juego en el curso de la enseñanza, será descrita brevemente la concepción didáctica de BISANZ, DUELL, HAGEDORN: El juego en equipo es dividido en 5 situaciones básicas o sea "conquistar la pelota", "pasar la pelota", "lanzar la pelota al objetivo", "a-

yudar al compañero", "estorbar al adversario". En cada una de estas situaciones se exige una conducta típica del juego o sea: conducta típica del juego en cuanto al balón; conducta típica del juego en cuanto al espacio; conducta típica del juego en cuanto a la meta; conducta típica del adversario en cuanto al juego. Estos modos de comportamiento típicos de juego deben ser enseñados, mediante juegos seleccionados. El juego para discutir aquí debe ser mejorado a través de la conducta del juego en cuanto a la pelota.

El juego será descrito primero. Luego serán nombrados 4 modos de comportamiento tradicionales del profesor dentro del desarrollo del juego, y estas 4 alternativas de modos de comportamiento serán comparadas con aquellas que favorecen el desarrollo de la capacidad de autoorganización. Dos de esas alternativas para las cuales hay material empírico, serán discutidas más detalladamente bajo los siguientes cuestionamientos: Cuánta libertad se le tiene que dar a los niños para que sea posible un desarrollo óptimo de la capacidad de autoorganización?

Descripción del juego; "conquistar las pelotas que están dentro de una caja": 4 equipos tienen que ser formados. Cada equipo se coloca en un rincón del gimnasio y se sienta sobre una colchoneta. En el centro del gimnasio se colocan 4 cajas pequeñas de tal manera que formen los cuatro puntos de un rectángulo de 2 m. x 4 m. La apertura de las cajas está hacia arriba. Estas están llenas de pelotas. A cada equipo se le entrega la caja que esté más cerca a él. El número de pelotas en la caja debería corresponder con el número de miembros de cada equipo. El objetivo del juego es educar la destreza de conquistar una pelota quieta, es decir, tomarla y mantenerla en posesión. El objetivo se alcanza así: cada equipo trata de conquistar las pelotas de su caja correspondiente y llevarlas al punto de partida, la colchoneta. El equipo que está nuevamente sentado en su puesto gana.

El profesor verá cumplida su función, en un juego dentro de la enseñanza de educación

física normal, en el cual se persiguen solamente el objetivo de aprendizaje motor deseado, mediante las siguientes actividades:

1. Clasificación de los niños en 4 equipos.
2. Asignación de los equipos a 4 colchonetas
3. Dar la señal de partida, determinar y anunciar el ganador y el rango de los demás equipos.
4. Dar indicaciones a los niños para que transporten las 4 colchonetas y las 4 cajas a los sitios correspondientes.

Los profesores que seriamente tomen y quieran alcanzar el objetivo de "autoorganización", tienen cuatro alternativas con relación a esas 4 actividades:

1. El profesor deja que los niños dividan los equipos.
2. El profesor deja que los niños decidan, hacia qué colchoneta se debe dirigir el respectivo equipo.
3. El profesor elige niños que den la señal de partida y también deciden y anuncian al ganador y el rango de los otros equipos.
4. El profesor reparte a un grupo de niños al comienzo del recreo, antes de la hora de educación física, un dibujo, en el cual él ha fijado la formación de los utensilios. El pide el favor a los niños de realizar esa formación al comienzo de la hora o en el recreo.

Además, él podría incluir a los niños en el desarrollo de la lección, hablando sobre las posibilidades de las variaciones del juego por ej. como se debe efectuar la asignación de las cajas y los equipos, cómo puede ser variado el número de pelotas, qué criterios son decisivos para la victoria (que se paren, sienten todos en la colchoneta, etc.) También los resultados de tales variaciones podrían ser considerados y practicados.

Solamente dos alternativas se deben discutir detalladamente, la primera y la tercera:

1. Alternativa: El profesor deja que los alumnos elijan los equipos. La realización de estas intenciones en la lección comenzó con el ensayo de darle a los niños en las primeras

dos horas bastante libertad, para que elijan ellos mismos sus equipos. Por esta razón nos decidimos por las indicaciones del profesor: Formen ustedes mismos 4 equipos iguales. Esta resultó una exigencia demasiado grande para los alumnos. Ellos empezaron a discutir pero no se pusieron de acuerdo, sino que disputaban. Algunos grupos pequeños que se habían formado espontáneamente, no se querían separar, otros grupos no querían tomar a nadie más, después que se habían constituido. Así se formaron a veces 5 grupos, otras solamente tres. Los intentos de la profesora por acabar con la disputa y cambiar los grupos, no tuvieron éxito. Sus argumentos era p.e. "después de cada juego podemos formar nuevamente otros equipos", o "necesitamos solamente 4 equipos, porque tenemos 4 colchonetas y 4 cajas", o "realmente no es importante quién esté en el mismo equipo por este corto tiempo". Estos llamamientos no tuvieron ningún efecto sobre los niños. Ellos no estaban dispuestos a aprovechar la libertad que les daba, para empezar rápidamente un juego. Abrir un camino de esta manera para la autoorganización parecía ilusorio, así que en la tercera hora restringimos la libertad para decisiones propias. Cuatro niños elegidos por la profesora se colocaron uno junto al otro. (aprox. 1-2 m. de distancia). A los otros niños ella les dió la indicación: "Por favor, dividáanse en uno de estos cuatro grupos".

Los alumnos pudieron superar mucho mejor la situación estructurada con anticipación. Se repartieron en los 4 grupos, aunque no en cantidades iguales y con la tendencia visible de separación entre jóvenes y chicas. Pudimos hacer observaciones interesantes: En ninguna de las formaciones de equipo que realizamos de esta manera, fue pasado por alto uno de los niños determinados con anticipación, no importa si se trataba de niños aceptados por todos o de aquellos que están integrados normalmente en la vida de la clase, pero que en la clase de educación física son menos reconocidos, o de aquellos que son reconocidos como los extraños de la clase. Al contrario, para el último grupo nombrado (3-4 niños), este modo de formar equipos resultó como una buena posibilidad de integración.

Se puede suponer que en este tipo de formación de equipo, el niño elegido no juega ningún papel en la victoria, pero sí para los puntos estratégicos de la colocación dados para los niños. También tiene importancia la distancia del espacio mencionada arriba, entre los niños seleccionados. Porque una igualdad en el número de jugadores de los equipos era más simple, entre más cerca estuviesen uno con otro y más difícil, entre más distanciados estuviesen los grupos. Los alumnos parece que se identificaran más con su equipo (y están menos dispuestos a cambiar a otro equipo), entre más grande sea la división del espacio con los otros equipos. Pero, como por otra parte, las posiciones elegidas son importantes, y no se debería renunciar a ellas, la distancia entre ellas tiene que ser tan grande, para que, por una parte, la división del espacio hacia los otros grupos pueda ser aprovechada como posibilidad de orientación, y, por otra parte, no se presente una identificación muy fuerte con el grupo. El cumplimiento de estas condiciones parece posible, si la distancia se elige de tal manera, que haya contacto de diálogo entre los grupos, y un cambio sea realizable con 4 ó 5 pasos.

Otra limitación de la libertad de los niños que es representada en lo siguiente como hipotéticamente posible, pero no es practicada por nosotros, no coincide más con nuestro entendimiento sobre la capacidad de autoorganización: La profesora determina, que todos los niños con camisas rojas formen un equipo y todos los niños con camisa azul un segundo etc. En el ensayo del cumplimiento de esta tarea, se les exigiría a los niños un rendimiento propio: Primero, cada uno debería descubrir, si cumple el criterio fijado por la profesora. Segundo, tendría que descubrir que otros niños cumplen con el criterio. Tercero, tendría que unirse a ellos, es poco probable, que semejante medida aumenta la capacidad de autoorganización, porque las relaciones con otros niños, y sus debates con ellos, son necesarios solamente en una medida muy reducida.

Lo que se debe considerar es: En "situaciones organizadas"(14) por el profesor es posible dejar a los niños de la escuela prima-

ria la división en equipos. Decisivo para un éxito o fracaso es la estimación correcta del profesor, sobre la libertad que quiera dejar a la clase para la superación de una situación.

2a. alternativa: El profesor elige niños que den señales de partida y decidan y anuncien el ganador y el rango de los otros equipos.

En los siguientes puntos el juego ofreció la ocasión de incluir a los niños en su desarrollo: En la señal de partida, en la decisión del ganador y el rango de los equipos, en la decisión sobre la respectiva forma de locomoción de los equipos.

Aquí se constata después de una observación de algunas horas, que la posibilidad de decidir, depende de la cantidad de niños que hayan sido elegidos como dirigentes del juego.

Para las primeras dos horas nos decidimos por un niño como dirigente del juego. El desarrollo del juego se logró bien de esta manera, los niños jugaron con control propio, sin tener que tomar a menudo la ayuda de la profesora. El niño dió la señal de partida (más o menos en voz alta y clara, pero los equipos reaccionaron), él decidió cuál era el ganador y cuál era el perdedor (más o menos con seguridad propia, en parte titubeando, a veces inseguro y adivinando, pero los equipos aceptaron las decisiones), él dijo las formas de movimiento para el avance (saltar sobre la pierna izquierda, sobre la pierna derecha, correr de espaldas, etc), y eligió finalmente su sucesor como dirigente de juego (a veces después de largas reflexiones, a veces espontáneamente). Se presentaron pequeños problemas, p.e. de vez en cuando se oyeron protestas contra las decisiones de victoria y derrota, o las chicas eligieron siempre chicas y los jóvenes siempre jóvenes como sucesores, que la profesora pudo diluir rápidamente. Aunque el escenario se presentó positivamente ante el espectador, porque la clase jugaba por cuenta propia y la profesora casi no intervino, la libertad de la participación de los niños nos pareció muy reducido. El niño seleccionado tomó individualmente y con responsabilidad algunas decisiones, pero no

hizo contacto con los otros niños. No se dió ninguna situación de interacción, en la cual hubiese podido considerar las necesidades, deseos, medidas de valor etc. de los otros niños e incluirlas en sus propias decisiones. Esta forma del desarrollo del juego se deja evaluar más positivamente, porque la profesora no cumple con todas las funciones nombradas arriba. Esta organización de la lección no puede valer como un impulso óptimo para la autoorganización. Esto se lograría solo si se alcanzase que algunos niños tuviesen que ponerse de acuerdo en sus decisiones.

Entonces decidimos, en la 3a. hora, elegir un equipo de dirigentes de 4 niños. Allí resultaron los siguientes problemas: 1. Los niños necesitaron bastante tiempo para ponerse de acuerdo para una decisión (1-2 min.), pero menos en las preguntas sobre quien dá la señal de partida y quien debe ser nombrado sucesor del dirigente de juego, sino más en la elección de la forma de movimiento de avance y en la decisión del ganador. A causa de esto los otros niños estaban inquietos, comenzaron a aburrirse y se volvieron hacia otras actividades. 2. La comunicación dentro del grupo de los cuatro resultó una exigencia demasiado grande para los niños: De vez en cuando todos cuatro tenían la palabra, pero a pesar de esto se realizaba siempre la opinión de uno o de dos de los niños. En otros casos, determinados niños no tuvieron la palabra, porque fueron callados por niños dominantes.

Estas observaciones no son ni nuevas ni sorprendentes. Sin embargo, es interesante que en otros ensayos en grupos de a dos, los niños dominantes y agresivos se comportaran muy diferente. Aquí ellos se pusieron de acuerdo y cada uno dejó hablar al otro, casi siempre se tomó una decisión que consideraba ambas opiniones. Además las pausas del juego eran más cortas para los otros niños porque hicieron decisiones más rápidas. El grupo de dos fué el más óptimo para superar la situación de ese problema.

Lo que se debe conservar: Parece que es posible encargar trabajos considerables de la

dirección del juego a los niños de la escuela primaria para desarrollar su capacidad de autoorganización. El problema para el profesor es similar como en la formación de equipos. El tiene que estimar bien la libertad que le puede dejar a los niños.

Nosotros observamos un efecto interesante, después que el equipo de dirigentes de juego asumió también la tarea de controlar las faltas reglamentarias ej. cuando los niños partían muy temprano o si no se hacían las formas de movimiento de avance descritas: Después que los niños habían escuchado el equipo de dirigentes de juego, trataron más estrictamente de cumplir con las reglas - tanto consigo mismo como con los otros niños - que antes de su actividad como dirigentes de juego. De esto podría resultar que ya los niños de la escuela elemental tienen una relación especial con las reglas de juego, siempre y cuando ellos puedan cumplir, también la penalización de las faltas reglamentarias (como función complementaria).

Con el ejemplo de un juego se mostraron posibilidades para incluir a niños de la escuela primaria en el curso de enseñanza y su organización, y así aumentar paso a paso su capacidad de autoorganización. Dos ejemplos serán mencionados.

Primero: El apoyo verbal de las decisiones y acciones del profesor obtiene dentro de la lección con este objetivo una gran importancia. Un profesor que habla, aclara, fundamenta e interpreta, hace efecto como modelo positivo sobre los niños. Junto con esto el profesor transmite opiniones, conocimientos y fundamentos que tienen que haber sido experimentados para poder comunicarse con otros sobre la materia (intercambiar pensamientos sobre los detalles de la acción), respectivamente, actuar en el medio del campo de la materia (aquí: interactuar en el juego).

Segundo: En esta orientación hacia el objetivo de la enseñanza hay que contar al principio con una pérdida de tiempo para hablar, reflexionar, probar, rechazar, etc. pero este

tiempo debe ser invertido a favor del desarrollo positivo de los niños que probablemente se podrá economizar más tarde. Puesto que el aumento de la capacidad de autoorganización de los alumnos, garantiza también nuevas formas de enseñanza y quizá más productivas.

Las reflexiones y suposiciones dentro de este último capítulo se fundamentan en ejem-

plos. Por eso sus posibilidades de generalización y transmisibilidad son limitadas. La dificultad más grande es concretizar en la lección las exigencias de responsabilidad, competencia social y finalmente la capacidad de autoorganización. Los pasos son pequeños y conducen solamente a largo plazo a los primeros éxitos. En los primeros ensayos triviales buscar el objetivo más alto, también es cosa de mucha paciencia.

* Tomado de: *Beitrage zur Didactische der Sportspiele*, Band 3. Schondorf (RFA), Hofmann 1977. p. 90-103 (Conceptos sobre la didáctica de los juegos deportivos, Vol. 3). Traducido por: Gisele W. y H. Gall.

OBSERVACIONES Y BIBLIOGRAFIA

1. Este curso de introducción se ha estructurado como un programa y se ha publicado en un libro : HAGEDORN, G., BISANZ, G., DUELL, H.: *Das Mannschaftsspiel*. Frankfurt/M 1972.
2. Naturalmente que el contenido del curso mismo es importante. Así mismo se tiene que apreciar una relación entre el contenido del curso (la enseñanza) por una parte y por otra la forma /método de impartir. A pesar de esto en este artículo se adjudica un mayor significado a la forma de impartir que al contenido del curso. KLAFKI hace una profunda discusión sobre la problemática de la relación entre contenido y método en su artículo: KLAFKI, W.: *Zum Verhältnis von Didaktik un Methodik*. En: *Revista para Pedagogía* 1/1976, 77-94.
3. KLAFKI, W.: P.83
4. KLAFKI, W.: P. 87
5. Con casi las mismas categorías K. DIETRICH describe en su "Interaktionanalyse der Sportspiele". En: ANDERSEN, R./HAGEDORN, G.(Ed), *Zur Sportspiel-Forschung. Theorie und Praxis der Sportspiele*, Tomo I, Berlin 1976, 67/68, lo que significa desde el punto de vista del interaccionismo el aprender a jugar.
6. Comparar: IBEN, G.: *Sozialerziehung - Soziales Lernen*. En: WULF, Chr. (Ed.), *Woerterbuch der Eerziehung* (Diccionario de la educación), Muenchen, 1974, 538-540
7. KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1969. - GOOFMANN, E.: *Wir alle spielen Theater*. Muenchen 1969. BLUMER, H.: *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. En: *Arbeitsgruppe Biefelder Soziologen* (Ed.), *Alltagswis-*
- sen, *Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Tomo I. Hamburgo 1973, 80-146. MEAD, G.H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1968.
8. Comparar a esto también DIETRICH, K.: *Sportspiel und Interaktion*. En: *Sportunterricht* 1/1974, 4-10, donde se intenta por primera vez desviándose de PARSON, de incluir el concepto del interaccionismo simbólico para el análisis de los juegos deportivos.
9. KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1973 3, 70 y subsiguientes.
10. KRAPPMANN L.: P. 132 ss.
11. KRAPPMANN L.: P. 133 ss.
12. En tiempos recientes por cierto se observa que los científicos en ciencias de la educación tienen también comprensión por el automatismo, que forma una estrecha relación con términos como aprendizaje por descubrimiento, currículo abierto y enseñanza como proyecto. Pero en este artículo no se puede presentar una delimitación entre la capacidad de autoorganización y el automatismo así entendido.
13. Comparar a esto también KRAPPMANN, L.: *Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen*. En: Daublebsky, B.(Ed.) *Spielen in der Schule*, Stuttgart 1973, 202, ss.
14. Este concepto se adjudica a G. LANDAU y se explica con más exactitud en DIETRICH, K/ LANDAU, G.: *Einsatz spezifischer Medien innerhalb eines Konzeptes fuer schulpraktische Studien*. En: *Zeitschrift fuer Pädagogik*, 11. Beiheft, 1972, 171.