



Autor: [Díaz Rabellino, Joaquín Ricardo](#)

Artículo de revista

Tríada involutiva de la iniciación deportiva

Año: 2021

Díaz Rabellino, J. R. (2021). Tríada involutiva de la iniciación deportiva. *Minka, recreación y lúdica*, (3), 19-23.
Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba.
<https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/407>

Tríada involutiva de la iniciación deportiva

Joaquín Ricardo DÍAZ RABELLINO¹

Santa Fe, Argentina

¹ Profesor y Licenciado en Educación Física. Docente de nivel superior y universitario. Universidad Nacional de Rafaela (Santa Fe), ISEF Bell (Bell Ville, Córdoba). Entrenador deportivo. EOS Distrito Deportivo (Río Ceballos, Córdoba).

Email: joaquindiazrabe@gmail.com

Cultura moderna y el juego en el deporte

Huizinga en Bonetti (1992) define al *juego* como una acción de ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas. Además, dirá que es una acción que tiene su fin en sí misma, que va acompañado un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente. El juego, habitualmente, se presenta como una práctica socio-cultural cotidiana en la iniciación al deporte, con un valor y reconocimiento primordial en edades infantiles.

Existe una relación íntima entre Juego y *Cultura* (Bonetti, 1992). Hace más de doscientos años, cuando una serie de sucesos mundiales dan inicio al proceso de organización político, económico y social denominado *Modernidad*, las sociedades occidentales entran en una nueva cultura. En ella, se reconfiguran tres dimensiones alrededor del juego: se produce una diferenciación antinómica del juego y el trabajo; se relaciona al disfrute, al placer, a la alegría, al jugar, a la risa, con una valoración moral negativa, con lo malo, con lo no

deseado, lo improductivo, la pérdida de tiempo; los juegos comienzan a responder a los principios, ideales e intereses de la cultura moderna.

Respecto a ésta visión del juego y del jugar, relacionada con lo trivial y lo secundario, la cultura moderna adquiere una configuración *antilúdica* (Bonetti, 1992). En tal estructura, se evidencia la carencia de espacios de juego y sanciones sociales sobre la acción de jugar. De esta manera, las preocupaciones modernas por la continua y constante obtención de bienes materiales y las ganancias en el tiempo, se adentran en cada una de las manifestaciones sociales de la vida. Los deportes y su enseñanza no quedan al margen. Por ello, los anhelos del espectáculo y el rendimiento han configurado culturalmente un imaginario en la didáctica de los deportes, que desde los primeros acercamientos en las edades más pequeñas, tienden a legitimarse.

Con estas aproximaciones se diagrama lo que denomino *tríada involutiva de la iniciación deportiva*, configurada por la pérdida de espacios de juego en la enseñanza deportiva, la cultura dominante (que fomenta la competencia, enaltece al gana-

dor y naturaliza la violencia) y el deporte de elite (operando en función de los poderes estatales, económicos, comunicacionales, naturalizando participaciones pasivas en busca de jugadores profesionales, rendimiento y ganancias). Ante ella y sus repercusiones en la formación de niños/as que practican deporte como *sujetos de derecho*², es imperioso reflexionar en torno a las propuestas pedagógicas que se ofrecen diariamente.

Elemento uno: Pérdida de juego

El juego se configura como una *práctica cultural* (Carral, 2012) que expresa una sociedad y su presente. En la iniciación el deporte, la necesidad de éxito y de rendimiento y la emoción por el deporte mayor y de espectáculo, ha propiciado un desinterés y una desvalorización de los/as entrenadores/as sobre el juego. En tal sentido, es preciso reconocer que en la iniciación deportiva los juegos que se llevan a cabo habitualmente se encuentran dentro de tres categorías: como *relleno*, como *premio* y como *medio*.

La primera manifestación nombrada es el juego como *relleno*. En tal sentido (y otorgando la mayor dureza crítica a esta primera acepción), refiere a todas esas propuestas desligadas de intenciones educativas u objetivos pedagógicos. Se configura por el "hacer por hacer". Es decir, ofrecer juegos como forma de ocupar el tiempo de clase, desligándose totalmente de cualquier tipo de intencionalidad más allá de ésta nombrada. Esta situación no quiere decir que no exista un "jugar para", o que no exista una habilidad o capacidad a desarrollar con tal juego. Más bien se refiere a que no existe una intención de proponer un juego en términos de contenido deportivo ya sea, desde el plano de habilidades motrices, personales, sociales y/o psicológicas o desde la intención de enseñar a jugar u otorgarle un valor a la propia actividad más allá de "pasar el tiempo". Es la propuesta de entrenamiento llamada *irresponsable*, en tanto el juego se utiliza improvisadamente y cuyo valor para el/la entrenador/a en su planificación, es igual a que los/as niños/as se queden sentados/as, hagan un ejercicio o no asistan a clase.

El segundo formato es el juego como *premio*. Aquí ya aparece una versión más interesante en tanto se observa al juego cómo una estrategia recompensadora. El "vamos a jugar sí". "Si se portan bien jugamos", "si hacen caso jugamos", "si meten diez goles al final de la clase hacemos un juego". Aquí ya se empieza a tener otra mirada del juego en dónde se lo valoriza cómo saber cultural con enorme poder de motivación, capaz de convertirse en el premio de la clase. Sin embargo, es preciso reconocer que ésta situación siempre prioriza otro tipo de propuestas. Es decir, el "vamos a jugar sí", representa y naturaliza un imaginario plagado de concepciones modernas en torno a las ganancias y pérdidas en el tiempo, lo productivo y lo improductivo, el tiempo ganado y el tiempo perdido. En tal sentido, "vamos a jugar si primero se cumple con lo importante" (la técnica, el entrenamiento físico, los ejercicios, etc.). Así el juego se legitima a nivel grupal como la recompensa (lo lindo, lo divertido, lo motivante, pero que no sirve) frente al trabajo en serio (lo aburrido, lo tedioso, lo feo, pero necesario por su productividad).

Por último, el juego como *medio* se configura, interesadamente, cómo una herramienta al servicio del/la entrenador/a para la enseñanza de un contenido. Así los juegos se modifican, rearmar, reconfiguran, en favor de la potenciación sobre una habilidad o capacidad necesaria en un deporte. De ésta manera emerge la utilidad y los objetivos extrínsecos, pero también las limitaciones conductuales. Esta manifestación del juego en la iniciación deportiva responde a un enfoque que, en el mejor de los casos, pretende proponer un juego con el objetivo de propiciar una enseñanza deportiva más motivante, ligada a una mayor participación de los/as niños/as, más protagonismo y más autonomía en los comportamientos grupales. Sin embargo, es necesario ser cuidadosos/as en tanto que, cuando las intencionalidades docentes atentan contra el placer y el disfrute, se impide entonces la percepción como juego para los/as protagonistas. De esta forma, lo esencial del juego en tanto ludicidad, placer, disfrute, se comienza a esfumar a la vez que el/la niño/a comienza a ser condicionado por las direcciones didácticas.

Es necesario recapitalizar la función del/la entrenador/a deportivo/a en la iniciación al deporte cómo conoedor/a y recreador/a de juegos y

² Ver Guzmán Brito, Alejandro. (2002). Los orígenes de la noción de sujetos de derecho. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (24), 151-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552002002400007>

como jugador/a convencido/a de su verdadera importancia. Los juegos son propuestas enormemente motivadoras, que propician la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones y capaces de otorgar participación protagónica a los jugadores. Si estas situaciones se tornan cotidianas, propiciarán saberes y conocimientos posibles de transferirse a otros ámbitos. Un adolescente que no continúa con la práctica deportiva luego de su niñez, podría estar más motivado a la participación social, el involucramiento en problemáticas socioculturales, la resolución de problemas con la familia, amigos/as, etc. Por otro lado, si se piensa en un futuro deportista ya sea amateur o profesional, el juego podría propiciar los elementos necesarios para gestionar el gusto por la práctica deportiva y la autonomía en conductas específicas como el control de la alimentación, la organización de ejercitación extra institucional, entre otras.

Para ello, sería interesante reconfigurar las ofertas cotidianas de juego en las prácticas deportivas, desligándolo de la misión de *relleno, recompensadora o utilitaria*. Si en la iniciación deportiva se puede reconocer al juego como un verdadero saber cultural, se podrá otorgarle responsabilidad a las intervenciones y cargarlas de intencionalidades que conviertan cada propuesta en un verdadero episodio de valor, donde el protagonismo del grupo, la toma de decisiones y la alegría, sean una constante en el proceso de desarrollo, y no sólo episodios esporádicos o meritocráticos.

Elemento dos: Competencia

Es importante reconocer que el deporte en sí es una actividad competitiva, en tanto ella es una de las propiedades que lo configuran como tal. Por ende, es importante reconocer que en algún momento del entrenamiento, la competencia constituirá una situación fundamental donde se pondrán en juego ciertos saberes y experiencias que permitan obtener mejores resultados. Sin embargo ¿Qué lugar debería ocupar en la iniciación deportiva?

El término competencia puede entenderse de diversas maneras. En esta situación interesa diferenciar a la competencia como “posibilidad de” o “se ser capaz de”, de la acepción relacionada a la competitividad, relacionada con ese vínculo que se establece con un/os otro/s en base al

binomio ganar-perder³. En torno a ella, Bonetti (1992) dirá que “la competencia se configura como una relación de dominación y violencia donde los fuertes destruyen a los débiles” (p. 65). En el ámbito deportivo, ésta situación se torna tan natural como el aire que se respira. Por ello, como mensaje hegemónico de las propuestas de iniciación deportiva cabe ser problematizado.

El deporte y su entrenamiento se configuran completamente direccionados por ideales, perspectivas y motivaciones propias del marco político-económico de nuestras sociedades. Brohm y Bourdieu (1993) exponen en torno a ello que los valores que subyacen al encuentro deportivo moderno se configuran como una respuesta a las necesidades del capitalismo y así se contribuye a la reproducción ideológica de las formas de conducta, valores y status que se dan en las relaciones de producción y en el orden social dominante. En tal sentido, la sociedad se hace visible en las propuestas de entrenamiento en tanto objetos de la cultura, reproduciendo y legitimando sus juicios de valor. De ésta forma, Gutiérrez Sanmartín (1995) reflexiona sobre un modelo de sociedad cargado de individualismo y direccionado hacia el triunfo, una sociedad en la que el consumo y el poder constituyen las guías fundamentales de vida. Estos mismos patrones se reproducen, a veces inconscientemente, en las ofertas de iniciación deportiva con niños/as de cuatro a doce años.

Muchos argumentos se desarrollaron en torno a los supuestos beneficios de la competencia deportiva. Gutiérrez en Águila Soto (2013) habla del aparente *carácter educativo* del deporte, al que generalmente se lo considera como una herramienta para enseñar a todas las personas, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad. De tal manera, se construyen y legitiman una serie de fundamentaciones valorativas ideales, progresistas, utópicas. No obstante: ¿Siempre se logran estos aprendizajes? ¿De qué dependen?

Otros autores analizan lo que significa la com-

³ Esta diferenciación fue recurrentemente aportada por el Lic. Gustavo Coppola en la cátedra Juego y Recreación del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (Argentina).

petencia en la dinámica grupal. Barreiro (1992) analiza a la competencia como *mecanismo distorsionante* de un buen clima grupal y que contribuye a plasmar un estilo vincular negativo. Bonetti (1992) por su parte explica que, ya sea el lugar que a cada integrante le toque ocupar en la competencia, puede significar lo mejor pero también lo peor. De ésta forma se relaciona el ganador con la alegría, con el éxito, con los premios, pero en la otra esquina, el perdedor es asociado a la tristeza, al fracaso, la frustración, la marginación.

Por estas razones, autores como Heinemann (2001), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004), Chaverra Fernández (2009) y Águila Soto (2013), coinciden en que estos saberes, experiencias y aprendizajes como los que se fueron nombrando (desde los múltiples beneficios de justicia, libertad y esfuerzo personal y grupal, hasta la agresividad, la violencia y la exclusión) no son intrínsecos del fenómeno deportivo. Los autores exponen sobre la ambivalencia y contradicción que el deporte puede suponer, en tanto pueden obtenerse resultados totalmente diferentes en cada puesta en práctica de juego deportivo. Por tal razón, la responsabilidad de estas situaciones no es la práctica deportiva en sí misma, sino la valoración y el accionar de las instituciones y/o los/as entrenadores/as deportivos/as. Es decir, qué se hace con el deporte y cómo se lo hace.

Es necesario reconocer que la mayoría de los juegos y propuestas lúdicas que se ofrecen en los entrenamientos durante la iniciación al deporte tiene como mensaje competir y "ganarle a otra persona". Estas acciones, si bien corresponden una característica propia del deporte, traen aparejada una serie de consecuencias emocionales y motivacionales en aquellos/as que poseen (y habitualmente son los/as mismos/as) el rol de perdedores/as. En tal sentido, consecuentemente se producirán pérdidas en la participación, traducidas por lo tanto en pérdidas de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, éste período de iniciación debe poseer principalmente otros fundamentos de trabajos más allá de la competencia, que permitan ofrecer el conocimiento y la vivencia de una práctica cultural desde otras lógicas, que aumenten la motivación, el placer, la participación, el éxito y maximicen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo para todos/as.

Elemento tres: participación en el deporte

El deporte de espectáculo se torna una estructura compleja y dinámica que presenta lazos recónditos e intensos con la cultura, el estado, la política y la economía. Tal situación, configura una estructura mundial y política que se encarga de reproducir desde la elite hacia cada nación y práctica deportiva una organización, unos valores e ideales, reglas, patrones de comportamiento, líneas de entrenamiento, etc. De esta forma, las personas construyen un posicionamiento en torno al deporte que tiene como caudillo a la estructura mundial del deporte de elite. Los/as entrenadores/as no son ajenos/as a ello.

La agenda tradicional de la didáctica del deporte ha entendido habitualmente a los sujetos que aprenden como una serie, homogénea, abstracta, ideal, como espectadores/as que necesitan ser direccionados con el trabajo del/la entrenador/a deportivo para alcanzar rendimientos óptimos. Así es como todos/as los/as niños/as deben ejecutar las mismas acciones, al mismo tiempo, se les enseña del mismo modo, tienen que alcanzar los mismos resultados, se desconocen las posibilidades, limitaciones, la experiencia motriz previa, motivaciones e intereses de cada uno/a.

En tal sentido, las sociedades modernas y sus propósitos vinculados al rendimiento deportivo, proponen habitualmente una lógica participativa que poco o nada tiene que ver con personas protagonistas de una actividad. Por ello la sociedad se vincula al deporte en torno a la observación de grandes eventos o escuchando programas periodísticos por televisión y en algunos casos con la posibilidad de ir a la cancha de un club. Otros/as más afortunados/as tendrán la posibilidad de practicar una disciplina de forma amateur y sólo un mínimo porcentaje se convertirán en jugadores/as de alto rendimiento. Actividad que no es menor decir se encuentra totalmente atravesada por el sistema económico y político y la influencia de los medios de comunicación.

En las clases con niños/as se reproduce una estructura similar. Los/as entrenadoras definen objetivos, contenidos, actividades. Saben las reglas, las técnicas, los movimientos permitidos, los comunican y los hacen cumplir. Realizan valoraciones, corrigen, observan, aprueban y desa-

prueban. Los/as niños/as se ponen al servicio del/ la profesional, se esfuerzan, entienden, aceptan. Entonces ¿Qué lugar tienen los/as niños/as en las clases para tomar decisiones? ¿Cuántas oportunidades tienen de elegir un juego, una actividad, modificarla, reconstruirla? ¿Cuántas veces se invita a reflexionar en torno al juego, el deporte, los movimientos, las técnicas, tácticas, etc.?

Todos los deportes, y especialmente aquellos de carácter socio motor, requieren de sujetos capaces de observar, procesar información y decidir rápidamente. Los deportistas ya sea dentro del juego o fuera de él, deben estar constantemente decidiendo sobre sus acciones, decisiones e interacciones. Por ello, pretender que ésta situación se realice como por arte de magia tiene las mismas azarosas esperanzas que ganar un juego de quiniela. Por ello es importante, desde el punto de vista deportivo, establecer oportunidades en las clases para que los/as deportistas observen, piensen, procesen, identifiquen, elaboren, decidan y respondan. Sólo cuándo estas situaciones sean planteamientos intencionados y conscientes por parte de los/as profesionales, es que estas capacidades se desarrollarán plenamente.

Por otra parte, es necesario pensar que no todos/as los/as niños que transitan por el deporte se convertirán luego en jugadores profesionales. Incluso, una gran mayoría no continuará durante su adolescencia. Por lo tanto, es necesario correr la mirada que define perspectivas de trabajo en función de un futuro ligado al deporte de elite. Por ello, ofrecer una participación protagónica a nuestros grupos en las clases, provocará transferencias interesantísimas en otros ámbitos de la vida: la familia, los amigos, la pareja, la política, el trabajo, etc. De ésta manera, propiciar las capacidades deportivas de percepción, reflexión crítica y decisión autónoma, podrían construir una personalidad similar en los/as futuro/as adolescentes y adultos/as en otros contextos.

Desafío

A lo largo del capítulo se han evidenciado profundas relaciones entre los juegos en el deporte con la sociedad y la cultura. Además, el formato moderno y sus condimentos en occidente han intervenido en las prácticas de enseñanza del deporte naturalizando una mirada que contempla a niños/as

de cuatro a doce años como los/as futuros/as campeones/as nacionales. La competencia desmedida se normaliza, la exclusión de los/as más desventajados/as se acepta y el desarrollo disminuye. El deporte ya no se torna una oportunidad de crecimiento para todos/as, sino una práctica cuyo objetivo se desliga de un beneficio social y se vuelca hacia la producción y las ganancias.

Finalmente entonces, se invita a revisar y reflexionar los procesos didácticos que se llevan adelante en la iniciación deportiva de la actualidad. El desafío es proponer situaciones que involucren a los grupos integralmente, fomentando el pensamiento, la creatividad y la libertad. Para ello será imprescindible realizar tres procesos claves en la búsqueda de verdaderas participaciones protagónicas: establecer objetivos acordes a las personas que conforman el grupo; analizar e interpretar las distintas propuestas lúdicas, juegos, ejercicios y estrategias de clase utilizadas y sus mensajes; repensarlas, modificarlas y proponer nuevas intervenciones realmente coherentes.

Referencias Bibliográficas

- Águila Soto, C. (2013). Módulo 1: Del deporte a la sociedad: sobre valores y desarrollo del ser humano [Jornada para Formadores de Deportistas en Edad Escolar: Almería juega limpio]. Diputación de Almería.
- Bonetti, J. P. (1994). Juego, cultura y... Ediciones Populares para América Latina.
- Brohm, J. M. y Bourdieu, P. (1993). Materiales de sociología del deporte. Ediciones Endymion.
- Carral, M. F. (2012). Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar y aprender. Ministerio de Educación de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf>
- Chaverra Fernández, B. (2009). Juego y deporte: aportes conceptuales hacia la inclusión. Funámbulos. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/juego_deporte-2009.pdf
- Díaz Suarez, A., Gil Madrona, P., Gutiérrez Marí, E., y Prieto Ayuso, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. Cuadernos de Psicología del Deporte, 17, 99-110.
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. Apunts. Educación Física y Deportes, 64, 17-25.
- Monjas Aguado, R.; Ponce Garzarán, A.; Gea Fernández, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. Retos, 28, 276-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147806>
- Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (2004). Los valores en el deporte. Revista de Educación, 335, 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066520>