Educación Física y Ciencia, vol. 28, núm. 4, e372, octubre-diciembre 2026. ISSN 2314-2561
Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

Una propuesta de enseñanza del fútbol infanto-juvenil centrada en la práctica

A practice-centered approach to teaching youth soccer
Uma proposta de ensino de futebol para crianças e jovens centrada na prática

Pablo Fusetti
Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Universidad Nacional de La Plata, Argentina
https://ror.org/01tjs6929
pablofusetti@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6173-0408

Resumen

En el campo de la enseñanza del fútbol se ha generado una reconfiguración que tiende a valorar el aprendizaje por sobre la enseñanza, en pos de la expansión de la educación física en el proceso formativo. Este trabajo problematiza esta reconfiguración presentando una propuesta de enseñanza del fútbol infanto-juvenil centrada en la práctica, que revaloriza el rol del maestro-entrenador. Para esto, se inscribe en un enfoque que concibe la educación como una práctica caracterizada por la transmisión cultural, y al fútbol como bien cultural transmisible. Asimismo, adopta la perspectiva del análisis crítico del discurso que entiende a las prácticas educativas como prácticas discursivas. En este marco, la propuesta se organiza a partir de una dinámica de enseñanza que articula al fútbol-síntesis con la implementación de cortes situacionales. Estas elecciones teórico metódicas se configuran en relación con las exigencias del fútbol, procurando abordar problemas específicos sin limitarse al hacer. En este sentido, se favorece una profundización crítica de la comprensión epistémica y política del deporte, a la vez que se plantea la enseñanza como una herramienta para generar condiciones de trasformación social en y desde el fútbol.

Palabras clave: **Cortes situacionales, Educación, Enseñanza, Fútbol, Método**

Abstract

In the field of soccer teaching, a reconfiguration has taken place that tends to privilege learning over teaching, with a view to expanding physical education within the educational process. This paper problematizes this reconfiguration by presenting a practice-centered approach to teaching youth soccer that reaffirms the role of the teacher-coach. To this end, it draws on an approach that conceives of education as a practice characterized by cultural transmission, and soccer as a transmissible cultural practice. In addition, it adopts the perspective of Critical Discourse Analysis, which understands educational practices as discursive practices intrinsically committed to the political. Within this framework, the proposal is structured around a teaching dynamic that articulates"synthesis soccer" with the implementation of situational breaks. These theoretical and methodological choices are reconfigured in relation to the demands of soccer, aiming to address specific problems of the game without being limited to mere practice. In this sense this proposal fosters a critical deepening of the epistemic and political understanding of the sport, while also conceiving teaching as a tool for generating conditions of social transformation in and through soccer.

Keywords: **Situational Breaks, Education, Teaching, Soccer, Method**

Recepción: 28 de marzo de 2026 | Aceptación: 7 de septiembre de 2026 | Publicación: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: Fusetti, P. (2026). Una propuesta de enseñanza del fútbol infanto-juvenil centrada en la práctica. *Educación Física y Ciencia, 28*(4), e372. https://doi.org/10.24215/23142561e372

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Resumo

No campo do ensino do futebol, tem ocorrido uma reconfiguração que busca valorizar a aprendizagem em frente ao ensino, com o objetivo de ampliar a educação física no processo formativo. Este trabalho questiona essa reconfiguração, apresentando uma proposta de ensino do futebol para crianças e jovens centrada na prática, que revaloriza o papel do professor-treinador. Para isso, ele se insere numa abordagem que concebe a educação como uma prática caracterizada pela transmissão cultural e o futebol como um bem cultural transmissível. Além disso, adota a perspectiva da análise crítica do discurso, que entende as práticas educacionais como práticas discursivas. Nesse contexto, a proposta se organiza a partir de uma dinâmica de ensino que articula o futebol-síntese com a implementação de cortes situacionais. Essas escolhas teórico-metodológicas se configuram em relação às exigências do futebol, buscando abordar problemas específicos sem se limitar à prática. Nesse sentido, é favorecido um aprofundamento crítico da compreensão epistêmica e política do esporte, ao mesmo tempo em que o ensino é apresentado como uma ferramenta para gerar condições de transformação social no e a partir do futebol.

Palavras-chave: Segmentos situacionais, Educação, Ensino, Futebol, Método

Introducción

El presente escrito tiene por objetivo exponer una propuesta de enseñanza del fútbol pensada para el nivel infanto-juvenil y configurada a partir de la práctica futbolística (Bourdieu y Wacquant, 1995; Elias, 2008; Foucault, 1996b). Dicha propuesta centra su atención en la formulación teórica acerca de un modo de enseñanza (Behares, 2015; Biesta, 2016; Fusetti, 2025; Herbart, 1935), más que en el desarrollo exhaustivo de una crítica hacia otras perspectivas, aun cuando dicha problematización resulte necesaria para la delimitación de la posición adoptada y sin desconocer la mutua implicación entre ambas dimensiones (Archenti, 2018). En primer lugar, se expresa la hipótesis de investigación, el marco teórico y el método seleccionado, luego se precisan una serie de criterios generales de la propuesta de enseñanza futbolística y, por último, se clarifican nociones y organizaciones centrales en la sucesión de actos requeridos para llevar a cabo dicha propuesta.

En las últimas décadas se ha consolidado la idea de que la formación de futbolistas, sobre todo entre las categorías más jóvenes, ha dejado de estar guiada predominantemente por saberes empíricos –propios de padres, exjugadores y otros actores no institucionalizados– para pasar a ser conducida por agentes con formación específica, en particular profesores de Educación Física (Anselmi y Borrelli, 2021; Bayer, 1986; Brueggeman, 2018; Galustian y Cooke, 2012; Le Boulch, 1991; Mangonnet, 2009; Wein, 2004). El presente artículo sostiene como hipótesis que dicha transformación ha implicado una priorización del aprendizaje por sobre la enseñanza. Esta reconfiguración tiende a subestimar el papel de la enseñanza en la optimización de resultados dentro de una industria deportiva en expansión, al tiempo que desatiende su potencial como herramienta para la promoción de cambios sociales (Behares, 2015; Biesta, 2016; Bordoli, 2007). En relación con esto, se procura exponer una propuesta formativa que trascienda esta transformación recuperando el valor de la enseñanza.

Se toma como punto de partida un marco conceptual vinculado a la educación futbolística que permite la formulación de la hipótesis y la formalización de la propuesta de enseñanza. En este sentido, se concibe a la educación como una conversación reflexiva que tiene por objeto la transmisión cultural de prácticas, entendida como mediación parcial, desde las generaciones adultas hacia las generaciones más jóvenes (Arendt, 2018; Barcena y Mélich, 2014; Durkheim, 1975; Gramsci, 1987; Herbart, 1935). Así, se propone una educación de futbolistas que reafirme y valore el rol del maestro-entrenador en el fútbol, cuya función imprescindible consiste en producir filiación simbólica y política a partir del señalamiento crítico de un acervo cultural legitimado denominado fútbol (Behares, 2015; Biesta, 2016; Bordoli, 2007; Dogliotti y Torrón, 2015). De este modo, el fútbol es una de las prácticas (Bourdieu y Wacquant, 1995; Elias, 2008; Foucault, 1996b) que configuran nuestro mundo. Es conceptualizado como deporte (Bourdieu, 1984; Elias y Dunning, 1992; Dunning, 2003) y caracterizado por el enfrentamiento sincrónico sujeto a reglas de once personas contra otras once que conforma su lógica y que tiene sentido ser enseñado (Elias y Dunning, 1992; Fusetti, 2021; International Football Association Board y FIFA, 2024; Menotti, 1980; Menotti, 1986; Menotti, 2006; Oliveira et al., 2007). A su vez, es concebido como un discurso que excede a los individuos y a lo escrito y lo dicho, constituyéndose así en una forma específica de pensar, hacer y decir, impregnada tanto de teorías y técnicas como de momentos históricos y disputas políticas (Giles, 2009; Mora y Benítez, 2022; Sodo y Valle, 2013).

Metodología

El presente escrito se sustenta en un análisis argumentativo orientado por la hipótesis interpretativa previamente expuesta. En este marco, se recurre al análisis crítico del discurso (Buenfil, 2009; Foucault, 1996a; Pini, 2009; Southwell y Boulan, 2022), entendido como una forma de interrogación teórica que se posiciona frente a los esencialismos, el pensamiento instrumental y la ideología gerencial. Esta perspectiva metodológica

concibe a las prácticas educativas como prácticas discursivas y se presenta socialmente comprometido, por lo que todos sus enfoques se apoyan en alguna forma de teoría crítica. No obstante la crítica, también permite construir hipótesis y presentar la posibilidad de una contrapropuesta. Dicho esto, las nociones conceptuales de educación y de fútbol expuestas permiten estructurar la hipótesis del presente artículo. Esto implica que al yuxtaponer ciertas categorías de modo coherente se explicita la adopción teórica elegida (Archenti, 2018), lo que se refiere, en este caso, a la educación en el fútbol y su correspondiente propuesta de enseñanza.

El encuadre conceptual permite elaborar la propuesta centrada en la enseñanza y enfrentada a otras perspectivas sobre la formación futbolística que priorizan el aprendizaje (Anselmi y Borrelli, 2021; Bayer, 1986; Brueggeman, 2018; Galustian y Cooke, 2012; Le Boulch, 1991; Mangonnet, 2009; Wein, 2004). Dicho de otro modo, se repone una concepción de educación futbolística mediada estructuralmente por la enseñanza, en tensión con enfoques que desplazan el eje hacia el aprendizaje como proceso autónomo del sujeto, y entendida en vínculo indisociable con el saber. Este último se asume en términos incompletos y provisorios (Behares, 2013; Biesta, 2016; Bordoli, 2013). A partir de esto, se adopta una posición que concibe al fútbol como práctica anclada en relaciones históricas, oponiéndose a miradas que lo reducen a experiencias individuales de aprendizaje o al mero desarrollo de habilidades, y se propone un método de enseñanza que permita un anclaje aplicativo (Giles, 2009; Mora y Benítez, 2022; Mouffe en Ibarlucía, 1998; Sodo y Valle, 2013). Esto genera una trama pedagógica que permite señalar los elementos constitutivos del fútbol —lógicos, refutables y nunca definitorios— como saber cultural a ser enseñado de manera reflexiva, frente a enfoques que priorizan su apropiación implícita sin mediación de la enseñanza.

Resultados y discusión

Criterios generales de la propuesta

En las perspectivas formativas sobre la formación futbolística suele emplearse de manera indistinta e intercambiable los conceptos método y metodología. Este uso constituye un error conceptual, en tanto el primero refiere al camino hacia un fin, mientras que la segunda alude al estudio de los métodos (Marradi, 2018, pp. 57-60). Desde la perspectiva aquí adoptada, esta distinción es importante, dado que se sostiene que el fútbol debe constituirse en sí mismo como objeto de la enseñanza. En efecto, se imprime una concepción que impide escindir fútbol y método como instancias separadas. Es importante destacar que, en ciertas perspectivas formativas, el juego se asume como herramienta privilegiada para facilitar el aprendizaje mediante lo empírico-individual. Esto lleva a atender de manera prioritaria a las características de los educandos, insistiendo en una pedagogía del juego que asume que el aprendizaje es producido mediante la herramienta didáctica del juego (Anselmi y Borrelli, 2021; Bayer, 1986; Brueggeman, 2018; Galustian y Cooke, 2012; Le Boulch, 1991; Mangonnet, 2009; Wein, 2004). En estos enfoques, la centralidad pedagógica se fija en las características del jugador, mientras que el juego se consolida como el medio principal del proceso formativo. Lo educativo se ordena a partir de las características que expone el desarrollo motor, en donde se proponen actividades lúdicas variadas que estimulen la motricidad adecuadamente al desarrollo y, supuestamente, útil para el fútbol. A su vez, cuando estos aluden a su propuesta metódica, se oponen al reduccionismo técnico y promueven lo global, lo cognitivo y lo sistémico, insistiendo en el aprendizaje fundamentado por la estimulación motora, afectiva, táctica y física. Esta práctica privilegia otras formas de ejercitación que no atienden a la especificidad del fútbol.

En contraste con esta perspectiva, aquí se presenta un enfoque de enseñanza del fútbol a partir de una sucesión de síntesis —el juego propiamente dicho, con su figuración específica— y análisis —se detiene el juego y se conversa sobre lo ocurrido— (Fusetti, 2021; Fusetti, 2025). Un método que consiste en hacer foco en el fútbol, señalando las posibilidades y obligaciones de la práctica "no para limitar su talento, todo lo contrario, obligaciones que faciliten la creatividad, que le permitan crecer" (Menotti, 1986, p. 149). De este modo, en todos los encuentros educativos el centro de atención se instala en el fútbol como saber a enseñar,

entendido no solo como mero hacer, sino como objeto de conocimiento susceptible de reflexión epistémica y política (Giles, 2009; Mora y Benítez, 2022). Este criterio resulta especialmente relevante dado que en los encuentros educativos futbolísticos suele omitirse la instancia de partido, o bien se la reduce a unos breves minutos. Por otra parte, permite abordar los emergentes del juego, ya sea decidiendo cómo actuar ante una derrota o victoria parcial, ante determinadas sustituciones o frente a una expulsión propia o del rival; así como también poder dar tratamiento a aquellas manifestaciones de individualismo o violencia que, en el seno del grupo, incidan negativamente en el funcionamiento del juego colectivo (Mouffe en Ibarlucía, 1998; Sodo y Valle, 2013). En este sentido, desde el pensamiento herbartiano, la instrucción se distingue de la vivencia promovida por otros enfoques educativos futbolísticos. Mientras la vivencia se sitúa "en cierta medida por fuera de la instrucción" (Dogliotti y Torrón, 2015, p. 42), es la generación del interés promovida por la enseñanza la que la sustituye. Esta operación habilita la comprensión de la instrucción como un funcionamiento educativo con alcances epistémicos y políticos.

Si bien la propuesta de enseñanza remite prioritariamente a la intervención sobre el hacer del juego, no se reduce a él, sino que se inscriben en la racionalidad específica que incluye la dimensión del pensar y del decir sobre el fútbol. En palabras de Giles (2009) "el análisis del problema del contenido, del saber a transmitir, y el análisis del problema de la enseñanza debe articularse con problemas políticos y culturales de las instituciones en las que nos desempeñamos" (p. 253). En este marco, el acto de problematizar no alude a la mera identificación de un problema en el hacer del fútbol y su resolución inmediata, sino que significa introducir a los jugadores en el círculo de ideas (Behares, 2015). De este modo, la enseñanza no se apoya en observaciones dispersas, ya que "el simple contacto 'sensible' con el objeto no es suficiente y aún puede ser engañoso para su comprensión" (Dogliotti y Torrón, 2015, p. 43). Por el contrario, busca provocar interés y brindar señalamientos simples del fútbol, cuyo fin es el dominio práctico (Foucault, 1996b). Así, la problematización implica un trabajo epistémico que permite pensar y despertar la atención por el fútbol, más allá de la mera corrección inmediata de las acciones del juego. En este sentido, Menotti (1986) postula que el jugador tiene que extrañar el entrenamiento una vez que éste finaliza. Así, "el fútbol se hace agradable y todo tiene otro valor. En cambio, cuando el entrenador no logra que el jugador extrañe el entrenamiento, tiene que preguntarse qué es lo que no anda" (p. 48). Por lo tanto, problematizar implica dar referencias simples, cuestionarlas, interpretarlas, rectificarlas e investigar la figuración normada del fútbol, ubicando la enseñanza en un orden epistémico y político de las prácticas. Esto resulta central, ya que suele hablarse de resolver problemas o de abordar situaciones de juego (Anselmi y Borrelli, 2021; Bayer, 1986; Brueggeman, 2018; Galustian y Cooke, 2012; Le Boulch, 1991; Mangonnet, 2009; Wein, 2004). Ahora bien, aquí se plantea una diferencia significativa: la problematización excede la resolución inmediata –sin dejar de reconocer su importancia– y se constituye como condición para el pensamiento, en tanto los problemas se resuelven, pero la problematización es la que habilita la crítica y sostiene el pensar.

En línea con ello, no es posible enseñar fútbol desde una actitud totalizante, puesto que siempre habrá cuestiones a mejorar y ampliaciones posibles (Behares, 2013; Bordoli, 2013). En línea con Mora y Benítez (2022), se considera pertinente "reconocer la imposible perfectibilidad de cualquier práctica de enseñanza (es decir, el reconocimiento del repetible fracaso) a la vez que permite la reflexividad como ejercicio crítico necesario que supone la enseñanza como práctica política" (p. 324). Simplemente se transita un marco de ideas argumentadas pero parciales sobre lo que implica su enfrentamiento, lo que supone una teorización necesaria pero no totalizante del fútbol. Es decir, se enseña a los educandos independientemente de si saben poco o mucho. En línea con esto, según Menotti (1986) "no hay que olvidarse jamás que a los grandes, a los que llevan diez años en primera, también se le deben ofrecer conceptos, elementos que los ayuden a seguir creciendo. En este sentido siempre hay una posibilidad más" (p. 46). De este modo, esta propuesta se diferencia de aquellas perspectivas centradas en el aprendizaje que persiguen la obtención de certezas progresivas organizadas en etapas, orientadas hacia un supuesto cierre del fútbol en función del desarrollo biopsicomotor (Anselmi y Borrelli, 2021; Bayer, 1986; Brueggeman, 2018; Galustian y Cooke, 2012; Le Boulch, 1991; Mangonnet,

2009; Wein, 2004). La tarea de enseñar se inscribe en una temporalidad sin punto final, marcada por interrupciones constantes. No existe una noción de proceso acumulativo (Lescano, 2020; Levoratti, 2015); por el contrario, constituye una viñeta dinámica y constante del juego. Por lo tanto, la relación entre enseñanza, aprendizaje y práctica no debe pensarse en términos lineales o progresivos, sino como lo proponían los estoicos: "surge de la acción y de la decisión del hombre. Su modelo es el *cairós,* la coincidencia repentina e imprevista en que la decisión aprovecha la ocasión y da cumplimiento a la vida en el instante" (Agamben, 2015, p. 146). Por lo que la transmisión del fútbol puede ampliarse o atascarse. De ese modo, se vuelve a analizar la organización de acciones y, con ello, se reinicia su abordaje de forma insistente. En efecto, no hay linealidad, lo único que queda latente es el señalamiento articulado en una estructura coherente, capaz de permitir ampliar el entendimiento de la práctica del fútbol. En este punto, resulta necesario distinguir entre la enseñanza de obligaciones y posibilidades propias del juego y la repetición de acciones característica de la lógica del entrenamiento. En el primer caso, la intervención educativa se orienta a la generación de interés y el ofrecimiento constante de referencias sobre las acciones posibles de juego y la posibilidad de expandir la apropiación del fútbol. Desde la perspectiva del entrenamiento, la repetición hace posible la aparición de las decisiones de juego analizadas, reflexionadas y conversadas.

De igual manera, aunque siempre se aspire a producir acciones que luego se puedan materializar en los partidos, el indicador de que la propuesta de enseñanza funciona no es la victoria competitiva en sí misma. Es decir, no existe relación lineal entre enseñanza y triunfo de los partidos ya que, por un lado, es imposible captar lo real deportivo (Mora y Benítez, 2022) y, por el otro, en cada partido intervienen múltiples factores que exceden el alcance de la enseñanza (como, por ejemplo, el azar o las habilidades del equipo rival). El indicador al que se debe atender, en este caso, es la generación de interés y el señalamiento sistemático de referencias simples y argumentadas para funcionar en la práctica. Esto es, el mismo señalamiento que busca lograrse y ampliarse durante todo el fútbol infanto-juvenil. En este sentido, los jugadores "saben cuál les deja algo y cuál no. Ahora, como en esta sociedad los éxitos no se analizan, mientras un equipo gane el entrenador será un fenómeno, aunque no deje nada" (Menotti, 2006, p. 95). Este es un punto clave que debe quedar claro antes de iniciar con este método de enseñanza, para que se comprenda qué significa realmente enseñar y entrenar bajo este enfoque. A su vez, la apuesta por enseñar modos de jugar encuentra sentido en la relación crítica con lo estabilizado del saber, que habilita la aparición de lo novedoso en el mismo acontecimiento didáctico. "Es decir, un saber 'pleno' en tanto representación estable, saturada, acabada; saber que ha sido 'transpuesto' de un saber de ciencia. [...] Pero que se halla abierta al acontecimiento en tanto hay sujeto" (Bordoli, 2007, p. 32). Porque, ante el inherente sujetamiento a la práctica como estructura modeladora, la tarea educativa consiste en hacer funcionar el saber. Es decir que en el acontecimiento de enseñanza se da lugar para extender el conocimiento del fútbol más allá de lo previamente estabilizado —e imprescindible— y de las cualidades de los jugadores. En síntesis, esta propuesta parte de una idea sobre la práctica pero, en su ejercicio de enseñanza, también se admite la posibilidad de producción de saber. En este entrecruzamiento entre conocimiento y enseñanza, se habilita la posibilidad de ampliar o modificar el accionar y, por lo tanto, de producir conocimiento.

En definitiva, aun cuando lo que sigue se orienta principalmente a la intervención educativa sobre el hacer del fútbol en el ámbito infanto-juvenil, enseñar desde este enfoque implica abordar la práctica en su conjunto y permite sostener que el fútbol puede enseñarse tanto en la cancha como en espacios áulicos, especialmente en el marco del avance tecnológico y el análisis de video (Sánchez, 2018). En este marco, la enseñanza se orienta a transmitir la práctica en una dimensión epistémica y política, y no únicamente a evaluar desempeños individuales. Cabe destacar que, previo al primer contacto directo con el fútbol, la propuesta tematiza sobre él. Es decir, se realiza una conversación que busca señalar de modo simple algunos elementos que permitan hacer posible el juego como, por ejemplo, el objetivo, algunos roles, el eje central, el marcaje, el desmarque y algunas situaciones; "al jugador hay que señalarle el rumbo" (Menotti, 1980, p. 21). Asimismo, en cualquier partido que se promueva desde el acto educativo, es importante resaltar que toda reducción en el número de jugadores

requiere la presencia del arquero como rol obligatorio, respetando así la estructuración propia de este deporte (International Football Association Board y FIFA, 2024, p. 53).

Cortes situacionales: concepción y diagrama organizativo

Simultáneo al fútbol-síntesis conversado de todos los encuentros, aparecen los *cortes situacionales* (Fusetti, 2021; Fusetti, 2025). A pesar de sus diferencias, ambos remiten al saber específico del fútbol y, por lo tanto, ocupan la misma cantidad de tiempo dentro de cada encuentro educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, los cortes situacionales son impedimentos que se hacen presentes con recurrencia en la práctica. Más precisamente, son escenas específicas seleccionadas según dónde se requiera extender el conocimiento más allá de un problema recurrente inmediato en ese grupo de jugadores. Un corte situacional implica, justamente, un recorte del juego, un segmento enmarcado en la práctica futbolística sobre la cual la enseñanza pondrá el foco desde su análisis práctico (Foucault, 1996b). Una vez decidido, el recorte funcionará como simulacro de juego con la cantidad de jugadores que se precise para generar ese conjunto problemático de acciones que se requieran mostrar y ensayar; un conjunto de acciones que se pretenden señalar de manera simple, para problematizarlas. Así, se conforma una escenificación del fútbol que, lejos de cerrar el sentido o de ser una cuestión de gusto personal del maestro-entrenador, contempla un análisis lógico y político del juego que no anula la aparición de nuevas formas de desenvolverse en este deporte. En efecto, se busca "un equipo que sepa moverse, que disponga de jugadas ensayadas en la semana, que tenga muy claro los puntos de referencia" (Menotti, 1986, p. 86). En otras palabras, se crea un cortometraje del juego que se convierte en una excusa para analizar, conversar y reflexionar en pos de expandir el horizonte del saber de fútbol, generando condiciones para mejorar el funcionamiento práctico y, con ello, la producción de lo social (Mouffe en Ibarlucía, 1998; Sodo y Valle, 2013). En este procedimiento, se produce una parcela práctica deliberadamente seleccionada, con el fin de sistematizarla y profundizar el conocimiento.

Ahora bien, el diseño de los cortes situacionales involucra cinco elementos articulados fundamentales que funcionan como invariantes; es decir, que todo tipo de corte situacional debe respetarlos:

1. El análisis y respeto del guion figurativo, el cual otorga especificidad sobre el fútbol. En términos generales, el guion se sostiene en el enfrentamiento sincrónico sujeto al marco legal que condiciona su disposición: "consideremos la figuración inicial de los jugadores en fútbol. Está determinada por ciertas reglas" (Elias y Dunning, 1992, p. 232). Por consiguiente, el guion se ordena a partir de la atención conjunta al reglamento y a las fases de juego (ataque, defensa y sus transiciones) enfrentadas sincrónicamente (Elias, 2008; Elias y Dunning, 1992; International Football Association Board y FIFA, 2024). Por ello, no hay lugar para dinámicas de enseñanza que presenten a un jugador aislado con la pelota sin simular enfrentamiento, ni para exponer relaciones entre jugadores que no respondan a las reglas del juego. Tampoco para la utilización del juego motor o el juego modificado en pos de estimular la psicomotricidad de los individuos que juegan. Incluso, en estas otras perspectivas de enseñanza es muy frecuente enseñar el fútbol a partir de otras prácticas –como por ejemplo el futbol sala–, dificultando pensar y enseñar la especificidad del guion figurativo del fútbol.

2. El ingreso en el orden del simulacro para puntualizar sobre la escena de juego seleccionada. Es decir, no todas las acciones serán ejecutadas efectivamente: algunas estarán simuladas, ya que solo de ese modo es posible realizar un corte en el juego. El corte situacional puede tener intenciones en una combinación de fases, pero siempre se recorta sobre una de ellas (fase dominante) y en esa misma elección va a dialogar con las otras (inevitable por su condición sincrónica), desplegando allí principios de juego, conceptos, organización de roles y técnicas. Esta propuesta se ocupa más de sostener la especificidad práctica que de asegurar entretenimiento; se orienta más a generar interés por la práctica que a gestionar altos niveles de intervención en los jugadores. Al concentrarse en una fase, las otras deben simular (por ejemplo, la dinámica de hacer sombra) como si estuvieran realmente oponiéndose pero, en verdad, colaboran para que aparezca aquello que se quiere enseñar de la fase escogida. Por ello, se requiere del simulacro para que se manifieste la ejecución del corte elegido y, así,

se vuelva realizable, puesto que la simulación no solo refiere a las acciones del enfrentamiento, sino también a lo tempo-espacial del juego. Es decir, físicamente se puede desarrollar en cualquier espacio, siempre y cuando se simule que se está en la zona elegida. Entonces, se puede realizar un corte situacional en un aula, en un sum, en un costado del área grande de la cancha oficial, pero quienes practican allí saben que están simulando algo que ocurre, por ejemplo, en el eje central en "zona de distracción" (Menotti, 1986, p. 87).

3. Predominio relativo de determinados roles. Esto es, en cada corte situacional hay roles que prevalecen más que otros (arquero, defensores, mediocampistas o delanteros), por lo que es importante definir cuales operan en cada caso. Algunos cortes requieren de la intervención significativa del arquero; en otros, para poder sistematizar ciertas acciones, su participación queda en un segundo plano. Es el reglamento el que distingue al arquero del resto de jugadores, de hecho, no puede haber figuración del fútbol sin guardameta. En este sentido, dado que en todo equipo se cuenta con pocos arqueros en relación al resto de los roles, resulta fundamental reconocer en qué cortes situacionales su presencia es prioritaria y en cuales puede reducirse. Esto no implica, de ningún modo, que el arquero deba quedar apartado del grupo. Simplemente, hay cortes situacionales en los que su intervención está relevantemente implicada y otros en los que no se justifica su intervención directa. De este modo, se sostiene una organización de la enseñanza que busca incluir constantemente al aquero, ya sea mediante un corte situacional en el que esté involucrado directamente, o bien, a través de la realización simultanea de dos cortes distintos, donde su intervención se requiera solamente en uno de ellos. Aun así, elegir cortes situacionales que contengan la presencia relevante del guardameta no tiene como objetivo analizar solamente esta posición, ya que permite sistematizar situaciones que habiliten a expandir el conocimiento desde el enfrentamiento.

4. Referencia a una zona de la cancha elegida para sistematizarlo. Se recurre a las zonas conceptuales como producto del objetivo del juego, ya que estas surgen a partir de la ubicación de los arcos en la cancha. Al estar centrados en las líneas de meta, los arcos conforman zonas diferenciales que condicionan las acciones del juego. Siguiendo la ubicación de los arcos, se puede hacer referencia tanto a las zonas longitudinales—un eje central y dos laterales— como a las zonas transversales de "distracción, gestación y definición" (Menotti, 1986, p. 87). La proposición de un concepto remite indefectiblemente a un cierre, sin embargo, estas zonas conceptuales resultan figurativas y operativas para exhibir la enseñanza, a partir de la afirmación de que no todos los espacios tienen el mismo valor. Por tanto, el despliegue del corte situacional se realiza en zonas del campo que, en la práctica, pueden ser abordadas de manera concreta o simulada, siempre que estos sectores permitan pensar la relación entre el espacio y la práctica del fútbol.

5. Una mecánica que permita insistir en su ejercitación; es decir, dar lugar a entrenarlo. Esto implica establecer cómo inicia el corte y cuándo termina, así como definir la rotación necesaria para que el grupo pueda operar equilibradamente sobre aquello que se pretende accionar. La organización del grupo posibilita la generación de un tono de práctica que permite repetir y conversar incisivamente sobre el corte situacional escogido. Todo corte situacional por abordar, además de ser figurativo respecto del fútbol, debe contar con su mecánica. Por mecánica se entiende la sistematización que organiza el inicio, desarrollo, fin, restablecimiento y rotación de los jugadores en el corte situacional escogido. Es decir, el corte situacional responde al sentido lógico del juego, pero también necesita de una planificación que permita su ejecución y repetición sostenida. Por ello, la implementación requiere de una organización grupal y de un tiempo suficiente para su abordaje.

Previamente a su puesta en práctica, el maestro-entrenador debe presentar el recorte seleccionado, ya sea mediante el uso de pizarra, recursos tecnológicos o simplemente mediante explicación oral. Luego, deberá articular esa idea con una cantidad determinada de personas para materializarla en el campo. En efecto, definir con precisión la mecánica resulta fundamental para poder entrenar el corte situacional y permitir que los educandos se apropien de las acciones mediante una repetición suficientemente organizada para la reflexiva propuesta por la enseñanza. En este sentido, "se trata de una actividad de construcción, incluso de reflexión práctica, que las nociones comunes de pensamiento, conciencia y conocimiento nos impiden concebir adecuadamente" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). Una vez seleccionado un corte situacional, este debe ser

abordado de modo coherente durante un tiempo sostenido y retomado las veces que sea necesario. En otras palabras, cada corte debe poder extenderse más allá de una mera jornada educativa, aprovechando la temporalidad que brinda el deporte entre un partido y otro. Como señala Mourinho, "son ciclos semanales que se repiten. Por lo tanto, sólo utilizo microciclos semanales" (Oliveira et al., 2007, p. 85). Para ello, se recomienda enfocarse en uno o dos cortes situacionales durante ese intervalo temporal, entrenando e insistiendo en el señalamiento que promueva el entendimiento del fútbol. Dicho de otro modo, cuando aparece un problema de juego es necesario habilitar un tiempo que permita cierta estabilidad referencial y reflexión sobre las acciones realizadas, indicando obligaciones y posibilidades.

Por otro lado, los cortes situacionales son múltiples y están en constante generación en función de la problematización realizada sobre el fútbol. No obstante, a partir de un análisis práctico de este deporte, los cortes situacionales se organizan en tres grupos: a. Inicio de juego: incluye instancias de conversación y ejercitación del funcionamiento desde el inicio del juego en el saque de centro; b. Reanudaciones de juego: comprende las situaciones que reinician la práctica luego de una interrupción, tales como el saque de meta; saque de banda; saque de esquina; balón a tierra; el penal; tiros libres; c. Continuidades de juego: abarca todos los segmentos que le siguen al inicio y a las reanudaciones. Siguiendo el reglamento del fútbol, esta organización en grupos es una forma de establecer una terminología común que refiere a las situaciones de juego desde un análisis de su figuración normada. Es decir, se identifican tres grupos de situaciones que permiten ofrecer una referencia para la enseñanza, concebida desde la propia recurrencia práctica.

Conclusiones

A partir del análisis, se ha podido establecer que la propuesta formativa sitúa al fútbol y su enseñanza en el centro del acto educativo. El núcleo de su procedimiento gravita entre el fútbol-síntesis y los cortes situacionales, en los cuáles se abordan problematizaciones dentro de la práctica del fútbol infanto-juvenil. En rigor, el fútbol-síntesis y los cortes situacionales son elecciones teórica-metódicas que se configuran por las propias exigencias del fútbol y que se buscan tematizar y transmitir. Es decir, procuran abordar y resolver inconvenientes específicos del juego pero sin limitarse exclusivamente al hacer, lo que profundiza críticamente su entendimiento epistémico y político. Además, la enseñanza se concibe como herramienta para generar las condiciones de los cambios sociales en y desde el fútbol. Por lo tanto, primero se diagnostica conceptual y políticamente al fútbol; se propone en cada encuentro educativo realizar fútbol-síntesis o un corte situacional y luego se señala —o incluso se genera– un problema en las acciones de juego con el fin de ampliar el dominio práctico de este deporte.

El análisis ha permitido diagnosticar que la enseñanza no es totalizante; es decir, a pesar de buscar la resolución a las problematizaciones planteadas no se puede captar lo real del fútbol y, por lo tanto, la enseñanza nunca se retira del proceso formativo. Esto habilita la generación de una crítica epistémica y política del fútbol, a la vez que señala la imposibilidad lineal entre la enseñanza y el triunfo deportivo. Dado que es incapturable, el indicador de la propuesta es la generación de interés y el señalamiento argumentado y sistemático de referencias sobre el fútbol. Dicho de otro modo, la propuesta supone alejarse de visiones dogmáticas y evolutivas; presentándose, más bien, como un objeto abierto, susceptible de ser discutido y enriquecido a partir del estudio, la enseñanza y la práctica.

En este sentido, enseñar no es lo mismo que entrenar; aunque ambas son significativas para el proceso formativo. La enseñanza permite dar referencias simples sobre lo que hay que hacer en el fútbol y, a su vez, admite la problematización. De este modo, genera las condiciones que posibilitan cambios en la práctica y, con ella, en lo social. Por su parte, el entrenamiento es relevante para la consolidación de la propuesta formativa, siempre y cuando ya esté funcionando la enseñanza. Con esto, el fútbol se enseña de manera ilimitada jugando, mostrando, estudiando y analizando su figuración normada.

Los cortes situacionales se conciben como viñetas del juego deliberadamente seleccionadas, con el fin de sistematizar y profundizar el conocimiento futbolístico. Es decir, se convierten en una excusa para analizar, conversar y reflexionar en pos de expandir el horizonte del saber de fútbol. Estos se caracterizan por cinco elementos articulados y tres grupos de situaciones. En cuanto a los primeros, todo corte situacional debe asegurar: 1. el guion figurativo del fútbol como eje estructurante; 2. el orden del simulacro; 3. la delimitación de roles preponderantes; 4. una adecuada referencia espacial y; 5. una mecánica que permita su entrenamiento.

A su vez, cada corte debe distinguirse en cuanto a si se trata de una reanudación de juego, de una continuidad o de un inicio, siempre sosteniendo el guion figurativo como criterio de coherencia. Debe tener bien definido el grupo situacional elegido, su predominancia ya sea en una fase de juego –con el despliegue de sus conceptos, principios y técnicas–, en determinados roles, o en referencias espaciales a considerar. En consecuencia, al crearse una problematización en el juego, este se encuadra en una situación, en una fase predominante, con determinados roles dominantes y en una zona del juego seleccionada, desde allí se diseñan las dinámicas necesarias para abordar la enseñanza del fútbol, destacando el guion figurativo como elemento central y organizador.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2015). *Infancia e historia.* Adriana Hidalgo.

Anselmi, J. C. y Borrelli, E. (2021). *Proceso formativo del futbolista infantil y juvenil hasta el fútbol profesional*. LIBROFUTBOL.com.

Archenti, N. (2018). El papel de la teoría en la investigación social. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Comps.), *Manual de metodologías de las ciencias sociales* (pp. 69-80). Siglo XXI.

Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.

Barcena, F. y Mélich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad.* Miño y Dávila.

Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo.* Hispano europea.

Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). UNIPE Editorial Universitaria.

Behares, L. (2015). Enseñanza y educación: La contribución de Herbart a su distinción y sus relaciones. *Didáskomai,* (6). http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/issue/view/6

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes, 44*, 119-129. https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129

Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Udelar.

Bordoli, E. (2013). Revistando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). UNIPE Editorial Universitaria.

Bourdieu, P. (1984). ¿Cómo se puede ser deportista? En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 193-213). Grijalbo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* Grijalbo.

Brueggeman, D. (2018). *Fútbol vivo. Entrenar desde el modelo de juego del partido.* Paidotribo.

Buenfil Burgos, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación* (pp. 77-122). UNSAM.

Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai,* (6), 37-52. http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/issue/view/6

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología.* Península.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental.* Gedisa.

Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización.* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1996a). *El orden del discurso.* La Piqueta.

Foucault, M. (1996b). *¿Qué es la ilustración?* La Piqueta.

Fusetti, P. (2021). *Fútbol argentino y ciencia. Una mirada sobre la experiencia y la enseñanza.* [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2046

Fusetti, P. (2025). *La enseñanza del fútbol desde la noción de corte situacional.* Ponencia 16 Congreso Argentino, 11 Latinoamericano y 3 Internacional de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/congresoeducacionfisica/16-congreso/actas/ponencia-250825153355178631/@@display-file/file/Mesa_08_Pon_Fusetti.pdf

Galustian, A. y Cooks C. (2012). *Coerver Coaching Youth Diploma. Cuadernillo del Curso Madrid*. Adidas.

Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En R. Crisorio y M. Giles (Comps.), *Estudios críticos en Educación Física* (pp. 243-257). Al Margen.

Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica.* Fontamara.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía.* Ediciones de La Lectura.

Ibarlucía, R. (1998). Fútbol y política. Entrevista a Chantall Mouffe. *Revista Tres Puntos*. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/Mouffe-Chantall-Entrevista-%E2%80%9CFutbol-y-Politica%E2%80%9D-1.pdf

International Football Association Board, FIFA (2024). *Reglas de juego 2024/25.* FIFA.

Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor.* Paidós.

Lescano, A. (2020). Problematizando la enseñanza de los deportes. En R. Crisorio, A. Lescano y L. Rocha Bidegain (Coords.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp. 21-34). EDULP. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93259/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Levoratti, A. (2015). Continuidad y secuenciación. El "orden" en la enseñanza del deporte. En O. Ron y J. Fridman (Coords.). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física ; 2). http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44

Mangonnet, V. (2009). *Fútbol, del 1 vs. 1 a la alta competencia.* Juvenilia Ediciones.

Marradi, A. (2018). Método, metodología, técnicas. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Comps.), *Manual de metodologías de las ciencias sociales* (pp. 51-67). Siglo XXI.

Menotti, C. L. (1980). *Fútbol. Juego, deporte y profesión.* Atlántida.

Menotti, C. L. (1986). *Fútbol sin trampa en conversaciones con Ángel Cappa.* Muchnik.

Menotti, C. L. (2006). César Luis Menotti. En M. González Cezer (Comp.), *El fútbol por dentro. El libro de los técnicos* (pp. 83-109). Al arco.

Mora, B. y Benítez, B. (2022). Programa para los estudios sociales sobre deporte en Uruguay. Posibilidades de intervención desde la integralidad de las funciones. En P. Dogliotti y R. Rodríguez Giménez (Coords), *Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay* (pp. 311-338). Trandico.

Oliveira, B., Amieiro, N., Resende, N. y Barreto, R. (2007). *Mourinho ¿Por qué tantas victorias?* MCsports.

Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. Pini. (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-42). UNSAM EDITA.

Sánchez, F. (2018). *¿Qué esconde tu rival?* LIBROFUTBOL.com

Sodo, J. M. y Valle, A. (Comp.). (2013). *De pies a cabeza. Ensayos sobre fútbol.* Interzona.

Southwell, M. y Boulan, N. (2022). Análise político do discurso e pesquisa educacional: Estudos sobre a interpelação e desempenho do currículo de formação de professores. *Revista Espaço do currículo, 15*(2), 1-15. https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.64150

Wein, H. (2004). *Fútbol a la medida del niño. Desarrollar la inteligencia del juego para jugadores hasta 10 años.* Gymnos.

Ediciones de la FaHCE utiliza XML-JATS Marcalyc (RedALyC con tecnología XML-JATS4R)