

CAPÍTULO 7

La enseñanza del deporte en la escuela: discursos, relaciones y sentidos

Valeria Emiliozzi y Delfina Urruty

El capítulo busca analizar los discursos que sostienen la enseñanza del deporte en el Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Argentina) e identificar las reglas, sentidos, límites que hacen posible determinadas prácticas y relaciones entre una manera de pensar el sujeto, el deporte y en efecto la enseñanza del deporte. El análisis se centra en identificar los discursos sobre el deporte, las formas de suponer su enseñanza, el modo de definir sus objetivos, sentidos, etc.; y se lleva a cabo a través de un análisis de los documentos curriculares ya que representan, más allá de los objetivos y contenidos de un plan educativo, “lo que se enseña en cada escuela, considerando lo que colectivamente se entiende que las escuelas deberían enseñar” (Dussel, 2010, p. 7).

Numerosos enunciados han intentado definir la enseñanza del deporte en la escuela con un fin humanista colocando el énfasis en la construcción de una ciencia humana o humanística (Blazquez Sanchez, 1986, Lasierra y Lavega, 2006, Hernandez Moreno, 2000, Bayer, 1992, Parlebas, 2001, Le Boulch, 1993), o desde la fenomenología o corriente humanística y social (Trigo, 1999, Sergio, 1996) y ponen su objetivo en la percepción y conciencia de los movimientos. Nuestro análisis buscará tratar los documentos como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que exhiben, en sus preguntas o exclamaciones que expresan órdenes o deseos, y sirven para revelar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a que está sometido cuando se habla del deporte y su enseñanza.

El modo de analizar los discursos consiste en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual se hace ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios en el que tales objetos pueden aparecer y en el que tales relaciones pueden ser asignadas: un momento para pensar el deporte, un sentido del deporte, un modo de suponer su enseñanza en la percepción, en la fragmentación de etapas, etc. Por ello, el análisis de los enunciados no se reduce ni a las posibilidades de la frase en cuanto frase ni a las posibilidades de la proposición en cuanto proposición. “Se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos (...) modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos” (Foucault, 2008, p. 140). Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del “modo material del enunciado”, el discurso no puede definirse fuera de las relaciones que lo constituyen –por eso Foucault (2008) habla más bien de

“relaciones discursivas” o de “regularidades discursivas”–, porque, en definitiva, el discurso es una práctica, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso. Las relaciones discursivas que forman las prácticas –como las prácticas praxiológicas o las prácticas del paradigma de la complejidad, entre otras que se reflejan en el currículum–, no son lazos existentes entre conceptos o palabras, frases o proposiciones; pero tampoco son externos. Es decir, no son circunstancias exteriores que constriñen al discurso, sino que determinan el conjunto de relaciones que éste debe someterse para tratar acerca de determinados objetos, nombrarlos, analizarlos, explicarlos, clasificarlos, etc.

En consecuencia, el capítulo abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y despliega una interrogación de sus enunciados a partir de los efectos de verdad, sus límites y aquello que se suponen como verdadero. Consiste más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir los mitos y verdades, las maneras de decir, hacer y pensar; en desenmascarar las relaciones entre un modo de pensar el sujeto y el deporte y, a partir de esta re-problematización, desplegar un desplazamiento epistemológico que transforma la lógica del origen del sujeto y sus relaciones con el deporte. En síntesis, el escrito no consistirá en modelar ciertos discursos sobre la enseñanza del deporte que brindan los documentos curriculares y los documentos de apoyo, sino que estriba más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir las maneras de decir, hacer y pensar la enseñanza del deporte en la Escuela y las relaciones cuerpo-deporte.

El discurso humanístico

La enseñanza del deporte en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), se plasma en la idea de un recorrido de enseñanza que se inicia en el primer ciclo de la Educación Primaria Básica con los llamados juegos sociomotores, continua en el segundo ciclo con los juegos deportivos y sus variantes: “juegos deportivos globales, juegos deportivos reducidos, driles deportivos jugados, juegos deportivos modificados, minideporte” (DGCyE, 2014, p. 11) y finaliza como Deporte Escolar en la Educación Secundaria.

Un primer sentido de la enseñanza del deporte refiere a una enseñanza fragmentada y evolutiva que construye una serie de adaptaciones de reglas, espacios, situaciones y acciones con el fin de favorecer el aprendizaje de los diferentes deportes. Por ello, se plantean “situaciones didácticas con la intención de facilitar la iniciación a uno o más deportes o el mejoramiento en el desempeño, favoreciendo la comprensión y resolución de situaciones tácticas” (Ibid.). Se construye una línea evolutiva que tiene como última fase al deporte propiamente dicho: los alumnos primero deben reconocer las partes del juego, luego pueden jugar con los otros, realizar prácticas lúdicas, juegos predeportivos, y finalmente el deporte. Cada etapa del desarrollo es un paso que consiste en una verdad obsoleta.

En la enseñanza en la escuela y en el cef, la construcción de juegos sociomotores supone para el alumno aprender a jugar y a saber jugar, conocer formas posibles que estos juegos adoptan en sus comunidades en diferentes momentos históricos, recrearlos e inventar nuevas maneras de jugar. También está previsto transitar un recorrido que concluye con la apropiación de otros objetos culturales de relevancia social como son los deportes (DGCyE, 2017, p.11).

Los contenidos son agrupados recurrentemente según el desarrollo de las facultades del niño, por eso primero realiza juegos, luego incorpora reglas y elementos mediante el juego sociomotor y finalmente hace deporte. Aquí la enseñanza del deporte queda marcada por un tiempo lineal que corresponde a una manera de pensar el cuerpo, y en consecuencia se presentan etapas para que estos avances evolutivos se materialicen. Hay una relación entre la manera de pensar el deporte y el cuerpo. En los documentos curriculares se materializa las etapas del cuerpo, específicamente a través de contenidos ligados a las características evolutivas. Por ejemplo, se enuncia: “Las edades del hombre. El tiempo y los otros. La infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia/juventud, la adultez y la vejez: un recorrido para ser uno mismo” (DGCyE, 2011, p. 21). Esto conforma una forma de concebir el cuerpo ligado a lo real, que responde a la pregunta sobre qué es el sujeto por medio de la sustancia, que identifica la evolución, y una linealidad en el tiempo. A su vez, en cada paso del tiempo hay objetivos a cumplir que responden al proceso de evolución y de aprendizaje.

Este sentido del sujeto de la psicología en correspondencia con un tiempo lineal también se enuncia en el *currículum*, cuando establece que en la acción educativa “se desarrollan ideas acerca de la probable evolución del proceso de construcción de los saberes seleccionados” (DGCyE, 2003, p. 13), así como en su organización a través de objetivos de aprendizaje. El sujeto queda signado en un tiempo predecible y el saber desplegado en forma temporal, es decir, ligado a un tiempo cronológico –no a un tiempo lógico que desestabilizaría a las “didácticas de la mediación” (cf. Behares, 2004) –, que supone procesos lineales, con posibilidad de control. Estas relaciones quedan reflejadas en el Diseño Curricular al enunciar que, si al transitar el proceso de aprendizaje ocurren “sucesos no previstos al inicio, tales como la emergencia de dificultades, el alcance de logros en tiempos menores, entre otros sucesos (...) [se] exige al docente redefinir los objetivos de aprendizaje que había formulado al comienzo” (DGCyE, 2010, p.31).

La linealidad y causalidad de la enseñanza pone en escena una teoría del aprendizaje que no sólo se sostiene en la psicología evolutiva, sino también en el discurso de la praxiología que fundamenta el documento.

(...) un individuo está iniciado en un deporte cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos por la motricidad específica y especializada de un deporte, de manera tal que, además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo de las acciones y situaciones y sabiendo leer e interpretar la comunicaciones

motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones (Hernández Moreno, 1988, p.45).

Hay una teoría del aprendizaje, un efecto de estímulo-respuesta, una relación de causalidad de la enseñanza, y una idea de que toda enseñanza supone un aprendizaje que se va a ir evidenciando en etapas, fases y tiempos predecibles.

En el caso de la Educación Secundaria los deportes se constituyen en una práctica propia de la Educación Física que se plantea como prácticas deportivas y se inscribe en un recorrido que ha comenzado en el segundo ciclo de la Educación Primaria con el abordaje de los juegos deportivos. Es así que en el contexto de la Escuela Secundaria adopta la denominación de Deporte escolar, mientras que en la Escuela Primaria los Juegos Deportivos (que continúan desarrollándose también en la secundaria) proponen la enseñanza de contenidos propios de los deportes en tanto práctica ludomotriz que favorece la aproximación a estos, o el tratamiento particular de algunas situaciones de juego (DGCyE, 2017, p. 4).

La enseñanza del deporte en la escuela queda atado a las etapas de un tiempo lineal que hace desaparecer el deporte, en la medida en que no sólo eso llamado deporte trata de aparecer como el último contenido a transmitir, sino que ese contenido ni siquiera es deporte, en todo caso es un Deporte escolar que otros discursos han intentado definir diferenciándose del deporte.

El discurso humanístico y social

Un grupo de enunciados que se hacen visibles en los documentos analizados, describen una forma de pensar el deporte y su enseñanza en el contexto del sujeto que aprende, en su experiencia situada, lo que lleva a pensar una idea de deporte escolar y educativo. En dichos documentos la enseñanza del deporte educativo se sustenta en una concepción humanística y social que “considera a cada alumno, desde su existencia situada y contextualizada, como constructor crítico del conocimiento, sujeto solidario, reflexivo, crítico y responsable del bien común” (DGCyE, 2014, p. 1). Esta contextualización define al deporte como deporte escolar y configura una práctica que posee una serie de características que la transforma en otra práctica. El deporte “en la escuela ha sido atravesado por un proceso de transposición didáctica en el que se reconocen las particularidades de los sujetos de aprendizaje” (DGCyE, 2017, p. 4). Por ello, reiteradamente enuncia que se enfoca en “la centralidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y sus prácticas deportivas en el proceso educativo” (p.3). Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de pensar que las características del sujeto sean un elemento de organización para pensar el deporte? El contexto se inscribe nuevamente en el cuerpo, al determinar que sus características contextuales hacen a la particularidad de la enseñanza hasta al punto de

conforma un nuevo contenido llamado deporte escolar y se sostiene por un desplazamiento que se ha intentado buscar.

El cambio más evidente ha sido la evolución desde un paradigma biológico-mecanicista, centrado en el entrenamiento de los cuerpos –con una consideración acotada, normatizada y genérica de los sujetos para que reproduzcan el conocimiento dominante– hacia una concepción humanística y social (DGCyE, 2014, p. 3).

La existencia situada lleva a construir un haz de relaciones que hacen de la experiencia un efecto de la vivencia “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002, p. 178). Por ello, los documentos enuncian que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGCyE, 2006b, p. 132). Aquí se ponen en juego dos cuestiones, enseñanza contextualizada que lleva particularizar el deporte y convertirlo en deporte escolar, y situada porque el énfasis está en lo que percibe y explora en la clase. Los elementos para pensar la enseñanza del deporte están en la modificación del contenido en sí mismo y en la apuesta a la vivencia porque se considera que allí está el inicio del proceso de aprendizaje; lo cual deja al alumno en la centralidad e inicio del proceso. Se entreteje en una red de saberes que definen al sujeto a partir de la “esencia”, “alma”, “yo”, “conciencia”, de modo que al entrar en conexión con el exterior ensambla un ser autor de su propio destino. Hay un saber del sujeto que lo coloca como natural, consciente e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y el aprendizaje. Estas nuevas relaciones se enlazan con un saber y un efecto de verdad que conforman un conjunto de reglas a partir del cual se define al sujeto como centro de la enseñanza y responsables de su aprendizaje, porque el percibir las experiencias lo lleva a tomar conciencia de sus movimientos: allí está el aprendizaje; es decir hay una relación entre experiencia, sentido y aprendizaje. Aquí, vuelve a suponerse una causalidad en la enseñanza porque esa vivencia lleva al aprendizaje.

Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones (Foucault, 2008, p. 43).

Hay un saber que se hace visible y conforma un haz de relaciones para pensar el sujeto y el sentido del deporte y su enseñanza. Por un lado, en sentido humanístico y social sostenido en el saber de la fenomenología que cambia y conforma otro contenido llamado deporte escolar, y enuncia una forma de pensar el sujeto en un sentido consciente o evolutivo que arma fases sensibles de aprendizaje. Por otro lado, un discurso humanístico sostenido en el saber de la psicología evolutiva que se conforma en un elemento organizador de la enseñanza. En ambos

discursos, el origen de la enseñanza está dado por esas etapas biológicas o por lo sentido en el cuerpo, en la carne. Por ello, los documentos reiteradamente enuncian que:

En el caso de la Educación Secundaria los deportes se constituyen en una práctica propia de la Educación Física que se plantea como prácticas deportivas y se inscribe en un recorrido que ha comenzado en el segundo ciclo de la Educación Primaria con el abordaje de los juegos deportivos (DGCyE, 2017, p.3).

Las investigaciones críticas de ambas corrientes sostienen que esta forma de pensar la enseñanza de los deportes se construyen en relación a las teorías tradicionales del aprendizaje motor que devienen de la psicología del desarrollo y la neurofisiología, las cuales establecen “una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado sólo en un nivel orgánico” (Crisorio, Giles, Lescano, Rocha, 2003, p. 43). Los debates se centran sobre el supuesto de un aprendizaje como efecto evolutivo, lo que de algún modo ha sido tomado por las corrientes humanísticas como objetivo principal para justificar la idea de una enseñanza ascendente, de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, o del juego al deporte.

Problematización

El problema que se plantea pone el foco en los sentidos del deporte en la escuela, “un mini-deporte que respeta los elementos constitutivos de un deporte pero que presenta adecuaciones preestablecidas –dimensiones del espacio, duración del juego, reglamento acotado, tácticas y técnicas básicas– en atención a las características evolutivas de los participantes” (DGCyE, 2014, p. 13). Ahora bien, ¿cuáles son los límites de estos modos de pensar la enseñanza de los deportes y su relación con el cuerpo?, ¿cuáles son los efectos de pensar en una secuencia ascendente del juego al deporte como postulan los discursos que fundamentan la iniciación deportiva? Y más aún, ¿qué sentidos toma el deporte al ser modificado por las características evolutivas como sostiene el curriculum?, ¿qué consecuencias posee?

Estos interrogantes construyen un haz de relaciones que problematizan los sentidos de las teorías humanísticas y fenomenológicas sobre la enseñanza del deporte, y cómo en los modos de pensar la cuestión del cuerpo se abren nuevos interrogantes para pensar otras prácticas. Sostenemos como hipótesis que la enseñanza del deporte se ha pensado a partir de un “cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico” (Lescano, 2015, p. 98). Más aún, en un primer momento se ha pensado una enseñanza desde un sujeto pedagógico definido por el humanismo, luego un sujeto consciente definido por la fenomenología y en la actualidad con un sujeto emocional definido por las neurociencias que

sostiene el discurso de documentos recientes. Por ello, resulta clave pensar, el concepto de tiempo en relación a la enseñanza y el cuerpo, en la medida en que el cuerpo no evoluciona por fases sino que es “practicado, precedido por las prácticas y realizado en ellas” (Crisorio, 2020, p. 47). En este sentido, el deporte tiene una lógica específica que permite su aparición, y una estructura que lo conceptualiza y caracteriza de un modo a la vez que forma un cuerpo. El problema que se presenta es que los minideportes o juegos predeportivos no funcionan como medio de enseñanza tal como figura en los documentos curriculares, sino que configuran prácticas independientes al deporte que se construyen por la suposición de que el cuerpo posee fases de evolución y un tiempo lineal. Pero no solo eso, sino que en efecto se construye una práctica con fines diferentes que anulan el deporte como acontecimiento de saber (Cf. Behares, 2013, Emiliozzi 2014).

Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; pues cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor.

La función de enseñanza depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial según los mismos.

Los dispositivos y estrategias didácticas deberán adaptarse y modificarse según los contextos particulares.

Los contenidos están en función de los contextos particulares; por tanto se deberán hacer adaptaciones curriculares.

El currículum ya no será, necesariamente, único, sino que se deberá adaptar al contexto (Bordoli, 2013, p. 197).

Para cerrar, pero para seguir pensando consideramos que el deporte es una práctica que posee una serie de elementos, red de relaciones, situaciones, objetivos, reglas, acciones que conforman el eje de la enseñanza. Hay unas características que hacen a su homogeneidad. La investigación de lo que Foucault (1991) llamó conjuntos prácticos procura tomar como dominio homogéneo de referencia a las características que, en nuestro caso hacen al deporte. Esto lleva a colocar el deporte como una práctica con una estructura como eje de la enseñanza. Los elementos que lo constituyen hacen a “la racionalidad que organizan los modos de obrar (...); y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que otros hacen y modificando hasta cierto punto las reglas del juego. (Foucault, 1991, p. 108).

Las formas de racionalidad que organizan los modos de acción en el deporte y la libertad con la que se puede actuar dentro de estos sistemas prácticos, nos permite pensar las prácticas corporales en términos lógicos, y no en función del contexto o de sus etapas de desarrollo. Y a su vez, pensar la técnica que articule el aspecto tecnológico con el aspecto estratégico de las prácticas, es decir, las maneras de acrecentar la libertad de acción dentro de esos conjuntos prácticos que hacen al deporte.

Crisorio sostiene tomar al deporte como “prácticas corporales en tanto prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, implica conceptos de cuerpo y de sujeto muy distintos, a la vez que los sitúa en otro lugar” (2020, p. 51). La prioridad no está puesta en las etapas del sujeto, en su contexto, en sus percepciones sino en el deporte y sus características constitutivas que hacen al acontecimiento de la enseñanza, aquello que hace a su homogeneidad. “Homogéneo se dice de los elementos de un compuesto cuando pertenecen al mismo género, es decir, son de la misma naturaleza; o de un todo formado por elementos de la misma naturaleza” (p. 45). El deporte escolar, el deporte educativo y podría agregar hasta el llamado deporte social, tiene características que no pertenecen al deporte y allí está el problema de la enseñanza del deporte, porque los elementos que conforman los elementos para pensar la enseñanza no se desprenden de su estructura sino de saberes de otras prácticas; ese es el punto clave de la problematización.

Referencias

- Bayer, C. (1992). *Los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Behares, L. (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria (pp. 245-260).
- Behares, L. (dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Blázquez Sanchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Madrid: Martínez Roca.
- Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria (pp. 179-211).
- Crisorio, R. (2020). Prácticas corporales en Educación. En Crisorio, R., Rocha, L., Lescano, L. (Coord.). *Enseñanza y educación del cuerpo*, La Plata: UNLP-EDULP (pp. 42-53). Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1438>
- Crisorio, R; Giles, M; Rocha, L; Lescano, A. (2003). *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. Educación Física y Ciencia. Número 6, 56-57. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a05/2640>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2017). *La enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF Documento de trabajo N° 2*. Material destinado a profesores de Educación Física de nivel primario, secundario, superior y de los Centros de Educación Física (CEF) La Plata: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Física.
- Dirección General de Cultura y Educación (2014). *La Educación Física y el deporte Documento de trabajo N° 1*. Material destinado a profesores de Educación Física de los niveles primario, secundario y superior y de los cef. La Plata: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Física.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 6° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 4° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, 1° año ESB, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003). *Hacia una mejor educación física en la escuela*, Programa: Hacia el fortalecimiento y jerarquización de la educación física como área curricular, Buenos Aires: Talleres gráficos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2010). "El curriculum". En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física* (Tesis doctoral inédita) La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernandez Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*, Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (1998). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE
- Lasierra, G; Lavega, P. (2006) *Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes en equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Boulch, J. (1993) *El deporte educativo*. Buenos Aires: Stadium.
- Lescano, A. (2015) Educación corporal, prácticas con el cuerpo. En Crisorio, R. Lescano, A. Rocha L. (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP-UNLP, (pp. 90-97).
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: FMH.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.