

Prácticas corporales lúdicas como política de acción**Derecho al juego en la escuela.**

Analia Laje

UFLO (Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deporte)

anialalaje@gmail.com

Cynthia Contrera

UFLO (Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deporte)

cynthiacontrera13@gmail.com

Ezequiel Martínez

UFLO (Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deporte)

ezequielmartinez277@gmail.com

Raquel Notari

UFLO (Universidad de Flores, Facultad de Actividad Física y Deporte)

raque78notari@gmail.com

Resumen

Movilizados por interrogantes que fueron apareciendo durante el proceso de formación en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Flores, es que comenzamos a reflexionar y transformar nuestras ideas desde una perspectiva crítica y emancipadora, sobre las prácticas pedagógicas corporales lúdicas, sobre lo político de las mismas.

Luego de indagar sobre saberes en torno a qué es realmente jugar, nos preguntamos ¿Cuántas veces enmascaramos tareas, actividades, ejercitaciones en forma de juegos? ¿es así que respetamos el Derecho al Juego de las infancias? ¿Qué política se pone en juego cuando se respeta el derecho a jugar? ¿qué se aprende? ¿Realmente, los docentes, estamos teniendo en cuenta a los sujetos que participan con sus diferentes historias dentro de la escuela? ¿Cómo podríamos construir prácticas pedagógicas lúdicas desde esta perspectiva política?

Este relato invita a reflexionar en torno al compromiso, la importancia y la posibilidad que tenemos los profesores en las clases de Educación Física para propiciar el espacio a jugar, a jugar como un Derecho, para encarar una educación de carácter emancipatorio orientado al desarrollo de las capacidades

críticas y deliberativas de cada sujeto; y presenta una propuesta para transformar nuestras prácticas pedagógicas en ese mismo sentido.

Palabras clave: Prácticas corporales. Derecho al juego. Lo político. La política.

La cultura corporal en la escuela tradicional

Históricamente, se vienen diseñando métodos y dispositivos políticos-pedagógicos que disciplinan a los cuerpos convirtiéndolos en máquinas regulables y exactas. Así es que, el cuerpo, la corporeidad y la motricidad de los sujetos terminan siendo los representantes de los discursos y saberes que atraviesa la cultura escolar y sobre todo en el campo de la Educación Física. A través de instituciones como la escuela, se lo va moldeando y definiendo según los intereses del poder hegemónico por el que se esté transitando en ese momento.

Cuando nosotros, los docentes, dejamos de ser inocentes y comenzamos a reflexionar sobre estas cuestiones de la cultura corporal, de lo lúdico en la escuela, descubrimos que, parafraseando a Vidal (2009), las reglas que pautan los ritmos temporales de la vida de las instituciones, muchas veces, son más influyentes en el devenir de la educación que los discursos políticos o académicos. Los nuevos discursos en educación apuntan a una educación en la diversidad, pero, se quedan en eso, en un discurso, no se avanza. La cultura material, el tiempo escolar en el que estamos inmersos no permite fluir hacia una educación en la diversidad. Por lo que deberíamos preguntarnos cómo seguir construyendo principios teóricos y procedimientos metodológicos que nos ayuden a transitar en un mundo más convivible.

Si bien, la cultura material, la cultura mediática, la cultura corporal, entre otras, nos muestran un contexto en donde se legitiman cuestiones de reproduccionismo, sometimiento y disciplinamiento de los "cuerpos", sujetos; podemos observar, como dice Scharagrodsky (2015), que, en los últimos años, la escuela de hoy viene aplacando este tipo de prácticas, aunque todavía quedan en los discursos, en el currículum oculto y/o nulo y en las micro prácticas, sesgos de control.

Sujetos de Derecho

Nos dirigimos hacia prácticas escolares como políticas para la formación de sujetos políticos y, siguiendo una política de derecho como la sugerida por Gómez Smyth (2015) en su Tesis doctoral, es que tomamos, al igual que el autor, la declaración de los derechos de la niñez (en adelante CDN) como punto de partida. En el artículo 31 se expresa:

- “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (CDN, 2006: 23).

IPA (2010) en la, “Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar”, explica que ha habido erróneas interpretaciones en torno al significado de juego, por tanto, el Comité de los Derechos del niño, se ha encargado de aclarar cómo debe interpretarse el término juego que se usa en el artículo 31: “(...) actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado por los niños y las niñas, que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas” (IPA, Artículo 31 de la CDN, 2013: 97).

Advertimos entonces, que para propiciar el derecho al juego que define y explica el Art. 31 de la CDN, tendríamos que favorecer en nuestras clases un modo de jugar en particular; el modo que garantice a los jugadores un sentimiento de libertad, un pensamiento crítico, creativo y emancipador. Tendríamos que poner el foco en guiar a los jugadores/as hacia un "modo lúdico" (Gómez Smyth, 2015b) de jugar esos juegos.

Autores como, Rivero (2009), Corbera (2011), Pavía (2013), Gómez Smyth (2015) coinciden en algunas características sobre los modos de jugar este juego. A continuación, describimos algunos indicios del modo lúdico de jugar en los cuales nos basamos para identificarlo:

- “a) invitar de manera transparente, siendo solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales;

b) aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego; c) pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego; d) jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad; e) ser cómplice para el jugar de otro jugador; f) aparentar; g) experimentar, darse permiso de probar; h) expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando” (Gómez Smyth, 2015b: 483).

Lo político del juego. La política en acción

Entonces ¿No debería ser la escuela uno de los lugares en donde se les garantice el derecho a jugar?... ¿Y qué mejor espacio para proponer y brindar, o mejor dicho para garantizar el derecho a jugar que el de la clase de Educación Física? Algunos pensarán ¿pero, si lo que más se hace en educación física es jugar? En realidad, muchos autores como Pavía (2009a), Vicente Pedráz (2010), Kirk (2010), Gómez Smyth (2015), entre otros, coinciden en que, lo que se hace en la Educación Física tradicional hoy día, es instaurar y afianzar formas y modos dominantes de juegos y jugar en dónde se pretende imponer una cultura deportivizada y de disciplinamiento de los cuerpos en la Educación Física que lo que busca es la competencia y la hegemonía de las prácticas, incluso desde el Nivel Inicial y que suman y apoyan a la cultura del consumo.

La interculturalidad, la creatividad, la cooperación no tienen lugar en las clases de Educación Física tradicionales.

También, "(...) estamos acostumbrados que enseñar a jugar implica decir qué hacer y en muchos casos hasta cómo hacerlo, a eso, en ocasiones se lo llama juego" (Gómez Smyth, 2015a: 09). De acuerdo con este pensamiento, pareciera ser entonces, que existen diferentes formas de juego y modos de jugar. También lo expresa Pavía cuando dice que "El juego y el jugar toleran formas y modos tan diversos que no siempre que en la escuela se dice "¡vamos a jugar!" existe la certeza de que se está hablando de una misma cosa." (Pavía, 2009a: 11). Es decir, que a veces, en las clases de Educación Física, se utiliza el término jugar, pero para disfrazar actividades que en realidad guardan un "interés técnico" en su esencia, en donde se enseña a respetar arbitrariamente el modo por el cual deben jugar los mismos. Coincidiendo con Gómez Smyth (2015a) tratar de definir y establecer las formas a los juegos, por

parte de los educadores, limita las posibilidades de autonomía, emancipación, de expresión espontánea de los jugadores, se pierde la capacidad de crear, de jugar a lo que se desea. Así es que, parafraseando a Pavía (2009a), la escuela plasma ciertas formas culturalmente arraigadas de juego y modos dominantes de jugar que responden claramente con el poder hegemónico del momento. “Al homogeneizar las prácticas lúdicas sin respetar los intereses particulares de cada participante, la escuela pone en riesgo la posibilidad de aprender y niega el aprender a jugar como un derecho y necesidad.” (Emiliozzi, Galak, Viñes, 2009: 55)

Como mencionan estos autores “A los juegos no le corresponde producir aprendizaje”. Al menos al juego al que se refieren en el Art 31 de la CDN. Cuando se respeta el derecho al juego se sabe qué valores, qué políticas están en juego, quizás cuando esto no se respeta, por seguir un lineamiento, una bajada de tema, o por simplemente no cuestionarlo, se suelen perseguir intereses hegemónicos, reproduccionistas.

“La enseñanza del jugar no es un acto inocente; en él se transmiten contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política, entre otros. De un modo u otro, en cada escuela, en cada “patio” y en cada juego, se promueven conductas de obediencia, de colaboración, de relaciones más jerárquicas o más “horizontales”, se promueve la discusión o se enseña el valor moral del silencio” (Nella, 2011: 71-72).

Pero entonces, ¿qué se aprende cuando se juega?

Los niños y niñas aprenden a que son diferentes, a respetarse, aprenden a conocer sus posibilidades y las de los demás, a valorarlas, que pueden cambiar cosas, reglas. Que, en un clima de tolerancia, comprensión y respeto es posible jugar juntos. “El niño juega, pero; al mismo tiempo, el juego produce al niño” (Nella, 2011: 70).

Rivero (2011) nos aporta que los niños aprenden no sólo a comunicarse con otros, sino a entenderse, a reconocer que las decisiones personales repercuten en las acciones de los demás, y viceversa. Aprenden a ponerse en el lugar del otro, a tratarlo como le gustaría que lo traten. Aprenden a comprometerse con el juego y los jugadores. Aprenden a decir lo que piensan, hacer lo que les

gusta sin perjudicar a otro, a invitar, a ayudar. “Estos aprendizajes sólo son posibles en tanto la situación que comparten los participantes sea reconocida por ellos mismos como juego” (Rivero, 2011:108).

La CDN en Gómez Smyth (2015b: 116) expresa que:

“(…) el juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo” (CDN, 2013: 04).

Una propuesta de acción: “Laboratorio Lúdico” como proyecto en la escuela.

Durante el transcurso de nuestra investigación desarrollamos una propuesta de acción que nos permitió, a través de la observación participante, investigar y transformar las prácticas de acuerdo a las necesidades de los grupos con los que compartimos las clases. Teniendo en cuenta que jugar es una categoría aprendible (Gómez Smith, 2015b), que a jugar se aprende, por lo tanto, se puede enseñar, pero ¿de qué modo?

Como nos invita Pavía (2009b), el desafío está en corrernos de un docente que aprendió a enseñar a través del juego, a un docente que aprenda a enseñar a jugar de un modo lúdico.

a) ¿Con quiénes voy a compartir la clase? Interpretar a los sujetos en situación.

Para comenzar es necesario reflexionar en torno al estado actual del grupo con el cual voy a compartir las clases. Es decir, el contexto, las circunstancias vividas ese día en la institución. Por ejemplo, Laje (2016) comenta que el grupo de la sala de 5 años de jornada completa con el cual realizó su investigación, rara vez salían al patio a jugar, sus cortos ratos de "juego" transcurrían dentro de la sala, por lo tanto, cuando ella llegaba a la tarde para compartir la clase con ellos estaban muy ansiosos por salir y no era viable que propongamos actividades estructuradas. Necesitaban claramente disponer de su derecho a jugar libremente y a su vez necesitaban aprender a hacerlo.

Los niños/as asisten a la escuela, durante gran parte de la semana (de lunes a viernes) donde, como dice Tonucci (2014), deben estudiar y hacer "trabajitos" y muchas veces no se propicia espacio para jugar e incluso en ocasiones no tienen recreo y cuando tienen son muy cortos.

Fuera de horario escolar, muchas veces van a cursos, talleres, es decir otras actividades estructuradas y estructurantes que poco tienen que ver con el jugar por jugar, con el juego espontáneo que se plantea en la CDN y el tiempo que queda lo llevan las pantallas de televisión, la Play, la Tablet, los teléfonos, etc. por lo tanto los momentos para jugar se ven obstaculizados, así es que jugar, para un niño, no es tan simple (Tonucci, 2014).

Otra variable que se observa es el creciente nivel de violencia con la que se pretende resolver conflictos, así como también la dificultad de algunas familias de crear ámbitos propicios para el juego. Lamentablemente en muchas escuelas existe poca valoración respecto al jugar y probablemente solo se lo ve presente en recreos (momento en que los adultos poseen un rol de "cuidador").

b) ¿De qué se trata?

Proponemos planificar la dedicación de clases enteras a lo largo de todo el año lectivo, al desarrollo de prácticas corporales lúdicas enmarcadas en el derecho a jugar en la niñez. Estas prácticas se basan en un juego libre, espontáneo que se irá desarrollando progresivamente a partir de las motivaciones y saberes de los niños y niñas que formarán parte del mismo. Así se permitirá el libre curso de la imaginación, dando lugar a que se desarrolle la creatividad. A partir de lo que emerge del grupo y de cada uno de ellos, ir interviniendo para guiar actitudes hacia el respeto y el placer, y favorecer instancias en las cuales puedan enriquecer y profundizar su capacidad de juego, cooperando y siendo solidario con otros.

Si bien la propuesta del Laboratorio lúdico se plasma en una modalidad de trabajo que requiere algunas especificaciones y reglas, los modos de apropiación de los niño/as son tan diversos como son quienes forman parte del mismo. Tal vez, al principio algunos deambulan por el patio sin saber qué hacer, otros estén interesados en un tema en particular y presten atención a ello, otros ansiosos por explorar y conocer. Cada uno a su ritmo aprenderá a jugar y a hacer uso de su derecho.

“(…) cómo pedirle a los niños y niñas, que no experimenten e interactúen con los diferentes objetos y prácticas sociales que se encuentran diariamente, si es gracias a su curiosidad y a su espontaneidad, que desarrollan su creatividad, sus vínculos y sus afinidades, mientras exploran paulatinamente (…)” (Sánchez, 2016: 04).

Somos los docentes los que caemos en la trampa prejuiciosa de enseñarles que determinado juguete se usa de una determinada forma y no de otra o que determinado juego se juega sólo con esas reglas y no con otras. Así es que de esta manera le vamos limitando y cercando toda posibilidad de exploración de sus posibilidades para accionar en una situación u otra.

c) ¿Qué objetivos plantear?

Garantizar el derecho a jugar en la niñez. Brindar a los escolares un ambiente propicio para que aprendan a jugar, desarrollando a su vez la creatividad y disfrutando del mismo. Enseñar a jugar de una "modo lúdico." Construir escenarios lúdicos que favorezcan el juego espontáneo de los escolares. Facilitar los vínculos sociales.

d) ¿Qué contenidos del Diseño Curricular (2004) puedo formular?

Es difícil estructurar esta propuesta que promueve el juego libre y espontáneo, dentro de contenidos estructurantes, pero lo que nos interesa es mostrar que es posible.

Podríamos enumerar muchísimos contenidos, puesto que en las clases donde se propicia el juego como derecho, comienzan a aparecer infinitas posibilidades de acción y saberes. Incluso no todos juegan a lo mismo, cada uno juega según sus intereses y motivaciones. Algunos pueden estar armando un "Show" mientras otros están jugando a pasarse el "plato volador", "star wars" ejemplos que pudimos registrar en una de las investigaciones final de Licenciatura, en dónde se observa cómo los niños y las niñas ponen en juego diferentes habilidades libremente y de manera espontánea para crear un juego y sostenerlo en el tiempo. Así es que "(…) acomodan sus acciones con los otros, anticipan planes de acción, enfrentan dificultades e intentan superarlas, ensayan alternativas posibles de acción sin estar pendientes de los resultados." (Nella, 2011: 79-80) también experimentan la manera de vivir experiencias de modo divertido, emocionante y expresando diferentes maneras de relación.

Estas experiencias promueven la comunicación entre ellos, confrontado en ideas y construyendo nuevas y mejores ideas que les permitirán seguir jugando a ese juego, modificarlo o cambiarlo.

“Reconocimiento de los diferentes roles de los compañeros en los juegos. Cuidado del medio en el que se encuentra y desarrolla sus acciones y de los objetos presente en el lugar. Identificación y comprensión de las reglas de los juegos, ya sean explicadas por el docente o las acordadas por los chicos. Diferenciación entre las situaciones en las que puede actuar de manera autónoma, de aquellas en las que necesita la ayuda de un adulto. Resolución de problemas en juegos y en su organización, privilegiando el diálogo como forma de comunicación. Reconocimiento y valoración de la necesidad de cuidar al compañero durante los juegos. Iniciación en la resolución de los problemas que presentan los juegos a través de acuerdos con los compañeros” (Currícula, 2004).

e) Diseño del escenario lúdico: Para que este Laboratorio Lúdico comience a funcionar se necesita diseñar un Escenario lúdico que tendría que estar integrado por:

Docente promotor: con una actitud lúdica, que pueda motivar, guiar hacia un clima adecuado. Parafraseando a Gómez Smyth (2015a), podemos decir que, para llevar a cabo el Derecho a jugar en las clases de Educación Física, primero necesitamos de un docente que se sienta promotor y garantizador del derecho a jugar y para eso se necesita la exposición de "enunciados transparentes" que los describe como "(...) aquella propuesta del docente que permite la real conciencia de que en la clase se puede jugar de verdad, donde los niños reconocen que pueden montar y sostener propias y voluntarias instancias de juego." (Gómez Smyth, 2015b: 484). A continuación, exponemos algunos ejemplos:

“Sofi: “Seño mirá cómo jugamos”

D-I: “ahí miro eh, dale”

Sofi: “mirá cómo jugamos”

D-I: “a ver cómo juegan?”

Sofi: “dale tirala!” se ponen a jugar las tres para mostrarme.” (Laje, 2016: 65).

“D:-“a que estas jugando G”

G:-“estamos jugando a que estamos atrapadas en la telaraña”.

D:–“¿a qué están jugando?”

Ca:–“a las bailarinas”.

Ca:–“estábamos jugando al hombre araña”.(Notari, 2016: 64).

Intervenciones docentes: El docente invita, propone, dispone, facilita la exploración, la reflexión, la búsqueda de respuestas, la posibilidad de contraponer ideas, de ordenar, de reestructurar y crear nuevas situaciones, siempre procurando de que los niños y las niñas se apropien de las experiencias vividas y no solo que se "sientan" protagonistas, sino que sea realmente el protagonista de sus experiencias.

Gómez Smyth (2015b: 459), en su tesis doctoral desarrolla múltiples tipos de “intervenciones docentes que propiciarán la construcción de situaciones lúdicas” y que sirven para poder guiar a los niños y las niñas a jugar divirtiéndose, a jugar de un modo lúdico: "Facilitadora; Como jugador experto; Observación comunicativa; Delegativa; Fundamentadora; Reflexiva; Deliberativa; Enunciadora; Exhortativa; Confirmativa; Ejemplarizante; Sancionadora."

Ambiente democrático: Crear el clima necesario para que sientan y tengan libertad de expresión, de prejuicios o discriminación; seguridad, confianza, libres de violencia y autoritarismo, libre elección de participar o no, de ser protagonista o no. Irán apareciendo reglas. Estas reglas que se configuran y reconfiguran a lo largo de todo el año lectivo, permitirán la convivencia, brindando un marco de protección y confianza. La regla aparece, "no como una norma en sentido estricto, sino como una regularidad que puede ser sometida a cambios y éstos pueden estar determinados por procesos coyunturales" (Carballo, 2015: 392). Les dará la posibilidad de encontrar acuerdos, para que los niños y niñas se desenvuelven con seguridad, sin miedos, sin vergüenzas, en una palabra, con confianza. Confianza en ellos mismos, en su entorno físico y social de sus compañeros/as y su docente.

"El diálogo y la búsqueda de acuerdos, la construcción de ciudadanía responsable, el respeto y la comprensión del otro como alguien diferente con quien compartir experiencias y vivencias en torno a la cultural de lo corporal, son algunas ideas que podrían orientar la práctica pedagógica diaria" (Gómez Smyth L., 2015a: 06).

Y, de hecho, estas ideas son las que guían nuestras prácticas.

Instrumentos: Cualquier material puede transformarse en lúdico, cualquier elemento puede ser transformado como instrumento para el funcionamiento y montaje de un juego. Cuando los chicos juegan, transforman ese juguete o esa situación en lúdica. Algunas ideas: Cartones, papeles, tapitas, materiales didácticos típicos, música, cintas, algunas veces les podemos presentar varios materiales a la vez, otras veces solo alguno y también podría ser sin materiales. Ellos mismos nos dicen con qué quieren jugar y ahí es otra instancia más en donde tenemos la oportunidad de que se instale el sentimiento de protagonismo, de apropiación, con lo cual se logrará tomar confianza, seguridad, alegría.

Espacio físico: No necesitamos tener un patio enorme, lo que se necesita es un espacio que se transforme en significativo, y de eso se va a encargarse el juego, es decir el juego que juegan los chicos es el que va a recrear ese espacio, y así como transforman objetos, también transforman espacios. Nosotros, los docentes también podemos recibirlos con un escenario ya transformado, colgando elementos, dibujando el piso con tiza, etc. Por lo tanto, la clase puede ir desarrollándose en diferentes espacios físicos. A veces grandes a veces chicos, salones de música, escenarios, patios, pasillos...Lo importante es acondicionar el espacio que vayamos a utilizar para que sea seguro, libres de basura u otros riesgos que pongan en peligro la integridad de los niños y las niñas.

A modo de cierre. Cada cual, atiende su juego...

Esperamos que estas prácticas de "laboratorio lúdico" nos sirvan a nosotros los docentes para hacer una "investigación-acción" de las prácticas, pudiendo reflexionar, repensar confirmar o reestructurar formas, modos, estrategias, sin perder el eje que aquí nos convoca. Para comenzar con los cambios, con las transformaciones de nuestras prácticas, no hay que esperar que cambie el sistema educativo. Nosotros, los docentes, tenemos la capacidad de ir transformando de adentro hacia fuera.

"(...) para que cada vez más adultos se cuestionen y recreen los formatos convencionales con que educamos y jugamos con la infancia. Sólo así, transformando creencias establecidas en el tiempo, lograremos cambios sociales que mejoren las vidas de las personas" (Caba, 2016: 02).

Bibliografía

- Caba (2016). *Género y Juego*. Publicación IPA N°1, p.2. Argentina. Recuperado <http://www.ipaargentina.org.ar/wpcontent/uploads/2016/08/generoyjuego-ipa-1.pdf>.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física académica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Currícula, D. G. (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Emiliozzi, V., Galak, E., Viñes, N. (2009) *Jugar es (re) inventar los juegos*. Recuperado https://www.academia.edu/1379235/Jugar_es_re_inventa_r_los_juegos._An%C3%A1lisis_de_las_estructuras_de_los_juegos_escolares.
- Gómez Smyth, L. (2015a). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Universidad de Flores: Facultad de Actividad Física y Deporte.
- Gómez Smyth, L. (2015b). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Barcelona.
- IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del Juego.
- IPA. (2013). *Artículo 31 de la CDN*. Rayuela, 95-102.
- Kirk, D. (2010). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. In & EF Innovación en Educación Física, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.innovaef.cat/es>.
- Laje, A., Notari, R. (2016). *Los aprendizajes que manifiestan los niños y niñas al garantizar el juego como derecho en la clase de Educación Física*. Universidad de Flores: Investigación de Licenciatura.
- Nella, J. D. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar*. Universidad Nacional de La Plata: Tesis de Maestría.
- Pavía, V. (2008). *Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física)*. Revista Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia.

Pavía, V. (2009a). *Formas de Juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad de Comahue.

Pavía, V. (2009b). *Congreso Pedagógico, AMSAFE*. Ciudad de Santa Fe.
Recuperado de [.https://www.youtube.com/watch?v=jxhZWaQRdSk](https://www.youtube.com/watch?v=jxhZWaQRdSk)

Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en Educación Física*. Universidad Nacional de la Plata: Tesis doctoral.

Sánchez, R. (2016). *Género y Juego*. Publicación IPA N°1, p.4. Argentina.
Recuperado de
<http://www.ipaargentina.org.ar/wpcontent/uploads/2016/08/generoyjuego-ipa-1.pdf>.

Scharagrodsky, P. (2017) *Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales*. Clase 13. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Tonucci, F. (2014). *Más juego, más movimiento: más infancia*. Córdoba: Fundación Arcor.

Vicente, M., y Brozas, M° Paz. (1997). *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Apuntes Educación Física y Deportes, 48, 6-16.

Vidal, D. (2009). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Clase 1. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.