

¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física

Ivana Verónica Rivero*

Resumen

Comparando el alboroto que se ve y se escucha durante el recreo escolar con la tranquilidad y concentración durante las clases, se puede dudar del acuerdo que implícitamente debe existir para que cuando el docente dice “Vamos a jugar” el alumno entienda lo que tiene que hacer, lo que debería hacer. Al tomar como aula el mismo espacio físico que el alumno ocupa durante el recreo para favorecer la construcción de aprendizajes, la clase de Educación Física se constituye en un momento escolar particular. En esta comunicación se divulgan parte de los resultados finales de una investigación sobre el juego que los formadores de profesores de Educación Física enseñan a enseñar durante la formación docente inicial, y las conductas que enseñan a desear, esperar y aprobar de los alumnos mientras juegan. Algunas ideas se contrastan con la interpretación de la praxiología motriz (Parlebas, 2001), teoría dedicada al estudio de la gramática de los juegos, y de la teoría del juego de Huizinga (2000), mirada filosófica que estudia la esencia del juego.

Palabras clave: juego, jugar, formación de profesores, educación física

Abstract

Comparing the uproar that sees and it listens to during the scholastic recreation with the tranquillity and concentration during the classes,

is possible to be doubted in the agreement that implicitly must exist so that when the educational one says “We are going to play” the student understands what must do, which would have to do. When taking like classroom he himself physical space that the student occupies during the recreation to favor the construction of learnings, the class of physical education constitutes particular student in a while. In this communication part of the final results of an investigation is disclosed on the game that the training ones of professors of physical education teach to teach during the initial educational formation, and the conducts that teach to wish, to wait for and to approve of the students while they play. Some ideas resist with the interpretation of the motor praxiología (Parlebas, 2001), theory dedicated to the study of the grammar of the games, and the theory of the game of Huizinga (2000), philosophical glance that studies the essence of the game.

Keywords: game, to play, formation of Professors, physical education

Breve especulación introductoria

Las charlas informales con docentes delatan la presencia de propuestas pedagógicas en la escuela que, según sus propias palabras, son juegos que les permiten a los niños aprender distintas nociones casi inadvertidamente y disfrutando de la actividad. Sin embargo, las actitudes de los niños parecieran no decir lo mismo, pues

* Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Maestranda en Educación y Universidad. UNRC. Becaria Conicet. Docente del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Participante externa del Proyecto “Grupos de Estudio sobre Juego y Educación” del Comahue. irivero@hum.unrc.edu.ar / irivero@yahoo.com.ar

comparando el alboroto que se ve y se escucha durante el recreo con la tranquilidad y concentración que se palpa durante las clases, se puede dudar del acuerdo que implícitamente debe existir para que cuando el docente dice “Vamos a jugar” el alumno entienda lo que va a hacer, lo que tiene que hacer, lo que debería hacer. A juzgar por los recuerdos de las personas respecto de su historia lúdica, la participación directa e intencional de una persona en la instalación de una instancia de juego, aunque tenga la intención de simplemente proponer jugar para divertirse, modifica las huellas que deja en el recuerdo emocional de los jugadores, más si esa persona observa y no juega.

Al tomar como aula el mismo espacio que el alumno ocupa durante el tiempo institucional del recreo para favorecer la construcción de aprendizajes que involucran la motricidad, la clase de Educación Física se constituye en un momento escolar particular: se presenta como situación intermedia entre el juego como formal optimización de las estrategias de intervención docente (dictado de la clase) y la espontánea expresión del movimiento corporal que caracteriza la libre utilización del patio durante el recreo (dejar hacer).

En esta comunicación se divulgan parte de los resultados finales de una investigación sobre el juego que los formadores de profesores de Educación Física enseñan a enseñar durante la formación docente inicial universitaria argentina, y las conductas que enseñan a desear, esperar y aprobar de los alumnos mientras juegan. Algunas ideas se contrastan con la interpretación de la praxiología motriz (Parlebas, 2001), teoría dedicada al estudio de la gramática de los juegos, y de la teoría del juego de Huizinga (2000), mirada filosófica que estudia la esencia del juego.

¿Por qué pensar el juego desde la Educación Física?

Aunque el juego es una actividad que excede el planteo epistemológico de la Educación Física,

ajustada a algunas consideraciones básicas facilita la intervención profesional del área reafirmando su existencia. El juego simplemente acontece, se hace presente en la vida social de las personas sin demasiados requisitos, mientras que la Educación Física es a partir de propuestas concretas de prácticas corporales que involucran sujetos.

A juzgar por las producciones bibliográficas utilizadas en la formación universitaria argentina de profesores de Educación Física, el juego se ha hecho presente como forma de movimiento socialmente objetivada (Bracht, 1996), como configuración de movimiento (Ron en Crisorio y Bracht, 2003)¹, constituyente de las prácticas identitarias de la disciplina. La presencia prolongada del juego en las prácticas cotidianas instala la sospecha de que, más allá de su protagonismo o desplazamiento, de su interpretación, de su ponderación, de su metamorfosis o mimetización, el juego podría constituir una constante en la existencia de la Educación Física. Incluso la teoría dedicada al estudio de la gramática de los juegos y deportes desde y para la Educación Física, la praxiología motriz o teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001; Lagardera y Lavega, 2003) otorga al juego un espacio especial en la constitución de la identidad del campo disciplinar. De aquí que sea necesario pensar cómo se ha ido construyendo la idea de juego para la Educación Física.

Desde la antropología filosófica, Grupe (1976) plantea la existencia de una relación directa entre la Educación Física y el juego, al definirla como aquella parte de las Ciencias de la Educación cuya legitimación resulta de dos principios fundamentales: el hecho de que el hombre es un ser corporal en el mundo y que el juego pertenece a las formas originales de la existencia humana (en Pedraz, 1988).

La intención pedagógica situada principalmente alrededor de los contenidos propios de la gim-

1. El primero en acuñar el concepto ‘figuraciones’ fue Elías, en Elías & Dunning, 1992. *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

nasia y el deporte² explica que los formadores de profesores de Educación Física hayan seleccionado, durante la segunda mitad del siglo pasado (primeras décadas de la carrera en el ámbito universitario en Argentina) bibliografía correspondiente a autores que comparten su preocupación por la didáctica de la disciplina, cuestión que les lleva a mencionar directa o indirectamente al juego. Es el caso de Seybold, una de las autoras más utilizadas en la formación docente inicial argentina por aquellos años, quien reconoce que “el movimiento (es) la primera característica típica que distingue la Educación Física... La segunda característica... es el juego” (1974:174-75). Con esta afirmación justifica la definición de los principios didácticos para el juego en la Educación Física (publicados en 1980), que han guiado el hacer cotidiano del profesor en el patio escolar durante un largo tiempo, donde advierte el empleo de formas de juego que, más que juegos son formas de ejercitación, por respetar únicamente la característica de resultado incierto entre grupos adversarios de igual potencia que sean capaces de jugar esos juegos.

En la interpretación de distintos autores que han modelado las prácticas docentes argentinas durante aproximadamente cincuenta años³, podemos advertir que coinciden, primero, en considerar al juego y al movimiento corporal como elementos centrales en la construcción de la identidad disciplinar, y segundo, en plantear una dicotomía en el diseño del juego para la Educación Física; pues en función de la intención pedagógica, se distingue el jugar por jugar, que ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que el jugar es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre, y el juego como dispositivo que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar técnicas para la optimización del movimiento corporal. Así, se evidencia la distinción entre el juego como actividad lúdica, que pareciera resultar una función estéril para la pretenciosa mirada peda-

gógica actual, y el juego como actividad utilitaria, que suma seriedad acercándose al trabajo.

Durante el siglo pasado en Argentina, la Educación Física buscó legitimación en el ámbito escolar; por esta razón, el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar por que la Psicología y la Pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa. Sin embargo, los profesores no abandonaron la sospecha de que el juego ofrece ‘algo más’, y pensaron y aplicaron en el aula el jugar por jugar como una alternativa posible. La tranquilidad de reconocer que los alumnos han salido de la clase contentos, alegres, con ganas de seguir haciendo, o repetir lo hecho, hace pensar al profesor que el jugar por jugar es bueno ‘para algo’ pero, como ese ‘algo’ no tiene valor en las justificaciones escolares, ubican al juego como un recurso didáctico para marcar momentos de la clase o para la enseñanza de un contenido que puede corresponder a otra configuración de movimiento, como la gimnasia o el deporte, que sí ofrecen un para qué reconocido en el espacio curricular de la asignatura, o a un saber cultural, factible de ser abordado por otras asignaturas (como la integración social, los valores socialmente aprobados).

De este modo, se han ido suspendiendo las reflexiones que se desprenden de posibles conexiones con el juego en otros espacios de intervención profesional, como la colonia de vacaciones, el club o el pelotero, que podrían ofrecer una relación diferente entre el juego y la Educación Física. Hoy, la saturación de los espacios de trabajo en el ámbito escolar y el requerimiento de profesionales en ámbitos no formales obligan a descubrir los alcances de lo que han llamado jugar por jugar, sin por ello desmerecer los avances en el juego funcional a otro contenido (como el juego deportivo, o el juego expresivo) aunque sí ubicándolos en su lugar, o sea, en el vínculo entre dos configuraciones de movimiento con lógicas diferentes.

2. Resultado de una investigación sobre las concepciones de formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca de sus prácticas docentes, realizada en 2006.

3. Grupe (1976), Cagigal (1979), Seybold (1980), Puig Roig (en AAVV, 1994). Específicamente en Argentina: Giraldes (1988), Cutrera (1987), González de Álvarez y Rada de Rey (1997).

Partiendo de la idea de que la Educación Física va organizando sus prácticas alrededor de necesidades humanas que se desarrollan y afianzan en la sociedad y alcanzan expresión en el surgimiento de instituciones sociales donde el juego se hace presente por la intervención de un egresado del profesorado, se entiende que *el juego se vincula con la Educación Física porque implica movimiento corporal y supone interacción con otros*. De aquí que los dos primeros recortes necesarios para hablar de juego desde la Educación Física sean: *el juego motor y el juego con otros*⁴.

El Juego de la Educación Física

La presencia de una situación de juego excede los límites del compromiso corporal, pues una persona puede estar jugando sin comprometer su cuerpo. Sin embargo, los formadores de profesores universitarios de Educación Física entienden que, al tener al movimiento corporal como centro de atención, el juego inherente a la disciplina es el juego motor, marcando la existencia de una estrecha relación entre el grado de compromiso motor del juego y la alegría, el gusto que el juego despierta en el jugador.

“A mí me parece que lo que tenemos que enseñar está vinculado a las cuestiones motrices. Si bien los juegos motores tienen un aditamento, que es la alegría y el gusto.” (1.25-09-06.42-43)⁵.

La predominancia de los conocimientos generados en el campo de la Psicología ha instalado la creencia de que el componente motor de un juego disminuye progresivamente a medida que aumenta su complejidad, haciéndose evidente la descripción piagetana del desarrollo evolutivo de la persona y, con ella, la clásica distinción

cuerpo/mente: a mayor compromiso corporal, menor compromiso intelectual. Se deduce entonces que los juegos motores importantes y complejos son los juegos deportivos por involucrar acciones pensadas en el marco de reglas rígidas que no admiten trasgresión.

“El objetivo es ser competente en la actividad, previo a esa etapa el objetivo sería jugar con otros.” (11.24-10-06.7)

Coherente con este planteo, Parlebas (2001) entiende que el praxiólogo “...habrá de partir siempre de la acción motriz, tal como la prescriben las reglas lúdicas y la desarrollan las conductas de los participantes” (2001: 280). De aquí que, parte de la definición de ‘juego deportivo’, distingue los juegos reconocidos institucionalmente (deporte) de los asentados por una larga tradición cultural. En la misma línea de la praxiología motriz, Navarro Adelantado escribe su tesis doctoral sobre los juegos motores y afirma que “el juego motor se explica a través de la significación motriz, entiendo por ésta el grado motriz suficiente de empleo de sistemas de movimiento que comparten paralelamente intención, decisión y ajuste de la motricidad a su contexto, sus situaciones fluctuantes en el medio o con otros, y todo ello bajo la lógica de las situaciones” (Navarro Adelantado, 2002:140-41).

De modo que, para Navarro Adelantado lo que distingue al juego motor es la presencia de secuencias motrices, demandas de esfuerzo físico y adaptación a la situación de juego. El jugador responde físicamente a las demandas de las estructuras del juego. Sin embargo, aun cuando la estructura del juego puede exigir esfuerzo físico al jugador, los formadores de profesores de Educación Física encuentran dificultad para marcar el grado mínimo de motricidad que permite distinguir un juego motor.

4. Estos dos recortes que surgen de la voz de formadores de profesores de Educación Física son coherentes con los resultados de Pieron M., R. Telema, L. Almond y Barreiro da Costa (en Navarro Adelantado, 2002: 116) en el estudio de los motivos de los adolescentes para participar de actividades físicas (salud y relaciones sociales).

5. Codificación de la entrevista realizada: 1. Profesor de la Universidad Nacional de Rio Cuarto, entrevistado. 25-09-06: fecha de entrevista. 42-43 párrafos de la entrevista. Las citas que a lo largo de la comunicación presenten como referencia una codificación similar, responden a la misma lógica explicativa.

“...el juego debe ser, es, un agente de la Educación Física que puede ser utilizado con las personas con discapacidad, pero por supuesto respetando las posibilidades de ellos.”

(5.06-10-06.1)

Por esta razón, *es adecuado hablar desde la Educación Física de grado de compromiso motor no sólo del juego sino, y principalmente, en función de las posibilidades de movimiento de la persona involucrada, es decir, del jugador.* Mientras una persona cuyo desarrollo físico, intelectual, afectivo y social se ubica dentro de los valores de normalidad puede involucrar todo su cuerpo para jugar a la mancha, una persona con necesidades físicas especiales, como un ciego o un parálítico, también puede jugar a la mancha, sólo que adaptada a las posibilidades de movimiento que su limitación física le permite, a pesar de que esta situación de juego reviste para el ojo no experto un halo de quietud que le muestra grandes diferencias con la mancha anterior. En la relación entre el juego y la motricidad en el marco de la Educación Física no es sólo de jugar para mejorar la disponibilidad motora del cuerpo, el juego al servicio del cuerpo, sino también de poner el cuerpo a disposición de las incertezas del juego, modificándolo.

Los formadores de profesores sensibles a las manifestaciones corporales de la acción de jugar identifican a la risa y al movimiento corporal relajado como dos elementos que permiten visualizar que un alumno juega.

“Empieza siendo una consigna de trabajo y terminan siendo un juego. ¿Por qué terminan siendo un juego desde la expresión? Porque comienzan a reírse, a poner el cuerpo de una manera particular.”

(8.13-10-06.2)

Las personas somos capaces de una forma de comunicación que excede el lenguaje verbal y tiene que ver con la conmoción encerrada en el movimiento, con la comunicación, con el código de entendimiento. En este sentido, los formadores de profesores refuerzan la postura de Parlebas, quien, basándose en aportes de Bateson (1985) presenta el concepto

‘metacomunicación motriz’ para referirse a “un segundo sentido, distinto del que se refiere a su aspecto funcional inmediato” (Parlebas, 2001:326) que se inspira en la Semiología de Barthes. Aunque el autor afirma que el doble sentido es más fácil de ver cuando causa una contradicción, sitúa la contradicción en la acción motriz, pues trasfiere la paradoja, que podría situarse simplemente en la mente del jugador, al juego deportivo, es decir, a las decisiones visibles del jugador acorde a la lógica interna del juego. Así, se hace evidente la coincidencia de los formadores y Parlebas en la preocupación por el juego que implica movilidad del cuerpo en el espacio, y se reconoce en el juego la bondad de asignar al movimiento corporal un segundo sentido inusual, construido situacionalmente.

No encontramos en Huizinga referencia explícita sobre los juegos motores pues el autor resalta como valor esencial una característica que puede alcanzarse sin comprometer el cuerpo en movimiento: el diferenciarse de la vida corriente. Dice el autor, “...en esta capacidad suya de hacer perder la cabeza, radica su esencia, lo primordial” (1954:13). Sin embargo, en algunas marcas textuales podemos advertir que coincide en que el movimiento corporal permite identificar la presencia de juego: los casos seleccionados como ejemplos “...los jugadores de fútbol, los de ajedrez...” (1954:17), al definir al “...juego como cualidad determinada de la acción...” (1954:15), o al afirmar “La belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego” (2000:19).

Porque cada contexto laboral plantea un punto de partida diferente que obliga a pensar en propuestas seleccionadas de acuerdo a los sujetos intervinientes, para una clase de juego, al profesor de Educación Física le es imprescindible identificar quiénes son sus alumnos-jugadores, qué los lleva a participar de esa situación educativa y qué implicancia tiene o puede tener esa experiencia corporal en su conformación como sujeto social.

“Siempre depende del alumno, el alumno es el que te marca qué vas a hacer, cuál es la necesidad que tiene la actividad.”

(5.06-10-06.18)

En la práctica profesional del profesor de Educación Física el intercambio social más que resultante se vuelve necesidad, pues por lo general, y salvo algunas intervenciones como el entrenamiento personalizado o la recuperación de una patología, se solicita su profesionalismo frente a un grupo de personas. Esta situación didáctica obliga a pensar en estrategias que favorezcan la construcción de conocimientos sin la intervención exclusiva del docente en cada tarea, para cada persona individualmente.

“Siempre en relación con el otro, lo podés hacer solo pero pierde el espíritu de socialización que tiene el juego, porque si no caes en la tradicional escuela de los deportes individuales donde la actividad se vuelve aburrida.”
(11.24-10-06.7)

La preposición ‘con’ es inclusora, remite a la idea de sumar, adosar, acoplar elementos que, aunque van modificando una estructura de base no se funden en una nueva estructura sino que se distinguen, se diferencian entre sí. En el juego con el otro es imprescindible la presencia de varios jugadores que colaboren con elementos personales a una construcción compartida, jugadores que aporten significantes para ayudar a instalar una situación imaginaria, que se aleja de lo aburrido. Son los jugadores los que hacen que el juego sea divertido, pero al mismo tiempo es el juego el que facilita la socialización, porque sugiere el respeto de reglas:

“Yo creo que la regla, las que ponen los chicos cuando juegan, son puntos de comunión entre el yo y el otro.”
(11.24-10-06.25)

Por esta razón, los formadores vinculan la libertad del jugador a la libertad posible en el grupo de juego. Al afirmar que “el juego por mandato no es juego” (2000:20), Huizinga sitúa la libertad en la posibilidad de decidir del sujeto implicado que no afecta al determinismo biológico. Así como los formadores de profesores de Educación Física piensan que la relación con otros moldea la característica de libertad en el juego, Huizinga identifica dos niveles de libertad que se sitúan en el sujeto individual, sin incorporar al grupo de

juego: la imposibilidad de elegir en aquellos impulsos biológicos, y posibilidad individual de elegir. La existencia de reglas libremente consentidas pero absolutamente obligatorias es la única característica, de las cinco que explícitamente reconoce de la actividad juego, que supone la presencia de varios jugadores. Porque reconoce como juegos de índole social a “...las formas superiores de juego” (Huizinga, 2000:19-20), el criterio que le permite distinguir un juego con otros es el grado de complejización dado por las reglas. Así, elude la necesidad de definir la presencia de juego en estructuras inventadas por sujetos, no reconocidas socialmente como juegos. Esa discusión queda encerrada en ‘la cualidad de lo lúdico’ porque no deriva de la estructura del juego sino del sujeto implicado. Huizinga insiste en la discusión de lo lúdico al definir al juego también como “acción u ocupación” (2000:45), de este modo se percibe en su mirada una posibilidad de dicotomía entre juego deportivo y juego inventado, juego reconocido externamente, factible de ser enseñado y juego no reconocible externamente, por lo tanto, difícilmente enseñable. Precisamente, en esa oscilación de Huizinga, Caillois (1986) instala su crítica acusándolo de tomar a todos los juegos como si respondieran a la misma actitud psicológica. Sin embargo, y a pesar de que afirma que: “El juego sólo existe cuando los jugadores tienen ganas de jugar y juegan” (1986:32), al preocuparse por la actitud que asume el jugador y a partir de ella describir cuatro tipos de juegos, la mirada de Caillois se reduce a lo individual, toma como parámetro un jugador idealmente pensado, da por supuesto que frente a un mismo juego todos los jugadores tienen la misma actitud psicológica. De este modo, se desentiende de la importancia del entorno social y de las experiencias individuales que moldean la conducta de cada jugador.

Mientras tanto, Parlebas utiliza dos conceptos para definir la dimensión social en los juegos: la etnomotricidad y la sociomotricidad. Con el primero resuelve el problema del determinismo planteado por Huizinga, pues afirma que “las prácticas corporales según la época, el lugar, y los grupos revelan la influencia despótica de las normas y valores sociales en el uso del cuerpo” (Parlebas, 2001:227). El segundo concepto hace referencia al juego con otros, identificado por los formadores

de profesores, pues el rasgo fundamental de la sociomotricidad “es la presencia de una interacción motriz... (de modo que) realiza el carácter central de la relación que la persona que actúa mantiene con los demás interventores” (Parlebas, 2001:426). De este modo, el rasgo referencial que contrapone la sociomotricidad a la psicomotricidad es la comunicación práxica que se concreta en comportamientos observables, pues afirma que, “El comportamiento de un participante no tiene sentido más que dentro de la relación que mantiene con sus compañeros y/o sus adversarios” (Parlebas, 2001:82). A juzgar por el verbo ‘insertar’ que supone la adaptación del comportamiento a la estructura previa, esta mirada del juego con otros supone las decisiones del jugador en función de la lógica del juego, de lo reconocido, de lo esperado, de comportamientos permitidos por las reglas. Sin embargo, al entender que en el juego se introduce un metamensaje que domina el mensaje inicial, son las reglas de comunicación las que regulan las relaciones sociales en el juego.

A pesar de que desde la Educación Física se piensa en un juego con otros, las reflexiones didácticas han pasado por alto el cómo intervenir profesionalmente en la conformación de los grupos para jugar. Quizás el problema se sitúe en lo que se enseña a los alumnos a reconocer como necesario para conformar el grupo.

Juego - jugar

Para explicar la utilización que históricamente vincula la construcción morfológica ‘juego’ a la actividad ligada al disfrute personal, tanto Huizinga (2000) como Navarro Adelantado (2002) recuperan los dos vocablos latinos ‘*jocus*’ y ‘*ludus*’ que le dan origen en la lengua castellana y que, además, dejan translucir los conceptos juego y lúdico que en Educación Física suelen utilizarse hoy indistintamente.

“Por ahí no sé si no es lo mismo, este... (piensa), no tengo demasiada... (piensa), me parece que es sinónimo de juego (piensa), no tengo demasiada información acerca de cuál sería la diferencia.”
(4.03-10-06.19)

Sin embargo, encierran la distinción entre la broma y el entretenimiento, dos conceptos cercanos al juego pero completamente diferentes. Según Corominas (en Navarro Adelantado, 2002) ‘*jocus*’ evoca broma y diversión. Al remitir a la idea de broma, que involucra un contexto físico y social que considere la presencia o ausencia de esa entidad intangible, la voz latina *jocus* toma desde afuera del concepto la discusión entre la actividad que los formadores de profesores de Educación Física consideran que divierte (aunque se evalúe desde el rol de espectador) y la acción que exige esfuerzo al jugador para conseguir divertirse, encerrándolas en una misma palabra. *Jocus* estaría vinculando la actividad con la realidad. Desde aquí se amarra el debate sobre algunas manifestaciones que en Educación Física se reconocen lúdicas, aunque el jugador debe hacer un gran esfuerzo para desprenderse, abstraerse, para crear el mundo de fantasía donde el error no impida la diversión, pues el entorno y la propuesta misma del juego lo acercan constantemente a la realidad, por ejemplo, los juegos deportivos.

Jocus vincula la actividad a la realidad porque la broma supone la existencia de un tercero, sea persona o cosa, de quien reírse. La broma es una expresión que cobra sentido en tanto haya un bromeado, es decir, una persona que, sin saber lo que los otros están tramando, descubra, para su poca fortuna, que es el centro de la incertidumbre, pues su reacción será la que ponga finalmente el sello de éxito o no al plan ejecutado. La broma se instala en el inicio de la relación entre los intervinientes, es una construcción social, es una forma de comunicación especial que adquiere matices de juego para el bromeador, pero no para el bromeado, porque mientras el primero elige dar inicio a la actividad, fija sus propios límites y fantasea con la expectativa de ver la reacción del otro, el bromeado no ha sido invitado a compartir esa actividad, a accionar, está fuera de la diversión, espera, sigue el curso normal de su vida cotidiana. La broma es el significado esencial de *jocus* que se transparente en el concepto castellano juego, y coincide con muchas acciones que son reconocidas como una actividad de juego. Esta forma de entender el juego, se acerca demasiado al

deporte, pues si bien todos los participantes acuerdan construir juntos esa situación, característica esencial de la acción juego, al tener base en la actividad de juegos de *agon* (Caillois, 1986), en los que dos o más bandos luchan por conseguir un resultado, siendo la habilidad de las partes el condicionante del desenlace, se organizan de modo tal que siempre el beneficio de uno/s implica el perjuicio de otro/s, el habilidoso motrizmente puede bromear al menos habilitado, similar a lo que ocurre en la broma.

“El juego también es cruel para los chicos, no a cualquiera dejan jugar, salvo que jueguen a algo que puede.”
(10.13-10-06.8)

Mientras tanto, el vocablo ‘*ludus*’ expresa recreo, entretenimiento (Navarro Adelantado, 2002). El entretenimiento evoca una disposición personal, un estado individual que le permite a la persona identificar que *lo que está haciendo*, lo divierte, es el propio hacer o decir el que le hace pasar el tiempo sin notarlo, lo moviliza a sentirse entre-tenido, contenido entre los polos de la tensión emotiva: el éxtasis y el abandono (Huizinga, 2000), es permanecer en el equilibrio perfecto, oscilando entre la creación y el sostenimiento de un estado de fascinación y la vuelta repentina a la realidad, a ser de nuevo el mismo de siempre, es acción. El entretenimiento tiene como protagonista al mismo hacedor, el entretenido es causa y efecto de sus acciones y, precisamente por saberse y sentirse dueño de los acontecimientos, se entrega por completo a lo que elige hacer. *Ludus* da origen a la expresión ‘lúdico’, que más de una vez se utiliza para calificar un sustantivo cualquiera de ‘vinculado al juego’. Así, cuando se agotan las palabras para expresar relación de algo con el juego, esta expresión ofrece apoyo.

Lo lúdico ya tiene algo de impuesto, para mí, porque de repente cuando a los chicos les decimos eso no es juego es una actividad de tono lúdico... y en eso hacemos mención a aquello que para el chico puede resultar interesante, porque a él le gusta pero lo estoy diciendo yo, no decide él.
(8.13-10-06.6)

Lúdico, que lleva dentro de sí la discusión sobre la movilización interior que debe existir para que eso que se está haciendo se sienta como juego y no otra cosa, encierra el debate sobre lo que cada persona entiende que es ‘estar’ distendido, buscando la satisfacción personal o pendiente de un resultado, sorprendido por la dinámica de la actividad o aplacado por la rutina. *Ludus* estaría vinculando al jugador con la fantasía. De aquí que, Huizinga reconozca que “en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis” (2000:19-20).

De este modo, mientras la palabra juego puede despertar la discusión sobre la actividad propuesta, entre lo que los formadores de profesores de Educación Física consideran juego y lo que reconocen como deporte, lúdico abre la discusión sobre la acción de jugar, es decir, lo que las personas involucradas entienden por estar jugando. Mientras juego está más cerca de deporte y el velo de realidad que la cubre, lúdico no se desprende de la acción de jugar, lo que siente el que juega y del halo de fantasía que lo envuelve.

Todo aquello que te lleva a hacer las actividades de una manera más divertida, sin tanto traje, sin smoking, que sea algo más light, que se pueda hacer lo mismo dándole algunos aderezos de libertad, eso me parece que es más lúdico, porque no es lo lúdico para mí el tener que jugar a algo.
(10.13-10-06.43)

Jocus permite pensar en la predominancia de la actividad propuesta, la ‘forma’ en que el juego se presenta en la realidad, y *ludus* en el predominio de la acción de los sujetos durante la actividad propuesta, el ‘modo’ en que el jugador se presta a construir la actividad de juego (Pavía, 2006). Por el significado que aporta *jocus*, al deporte se le llama juego, por el que suma *ludus*, al jugueteo se le llama juego. Al cristalizar miradas tan dispares de un fenómeno bajo un mismo rótulo, en Educación Física se suele utilizar la expresión *jugar por jugar* para hacer referencia a aquella actividad en que *jocus*, broma, realidad, o sea, la actividad misma queda supeditada a las decisiones de los jugadores, es decir, a

ludus, entretenimiento, fantasía, acción; esto es lo que Pavía llama ambigüedad transparente (2007).

Jugar en Educación Física

Comprometido con la enseñanza de prácticas corporales, el profesor de Educación Física suele pensar, para proponer a sus alumnos, actividades cuyo diseño resguarda la lógica de la práctica corporal involucrada (por ejemplo, cuando enseña juego propone juegos, aunque estén evolucionados al extremo del deporte) o actividades que le asisten en la enseñanza de un segmento de la práctica que pretende estimular (propone un ejercicio para enseñar un movimiento necesario para practicar un deporte), en otras palabras, piensa la enseñanza del todo a las partes o de las partes al todo. Esta situación se presenta al profesor en el momento de pensar su clase, de definir qué proponer a sus alumnos para estimular qué contenido vinculado a qué práctica corporal, donde el juego se presenta algunas veces como contenido, otras menos como eje temático y la mayoría de las veces como estrategia metodológica.

Sin embargo, al momento de implementar lo planificado, los alumnos tienen la posibilidad de desdibujar la actividad presentada por el profesor perfilándola como un juego, asumiendo actitudes que al profesor le hacen sospechar que lo que ha propuesto raya el límite entre no juego y juego. Conviene aquí destacar dos aspectos: las intenciones del profesor en la propuesta y las actitudes de los alumnos frente a ella. Más allá de cuál sea la actividad a la que se llame juego, sólo existe juego si hay un sujeto que juega, por esta razón, el meollo de la discusión reside en la relación que los formadores de profesores de Educación Física establecen entre lo que reconocen como estar jugando y lo que externamente pueden percibir, pues sólo a partir de lo que entienden por jugar y ven que acontece cuando sus alumnos están jugando, es lo que deciden proponerles con el nombre de juego.

Con respecto a lo que ven que acontece cuando sus alumnos están jugando es necesario remarcar dos cuestiones. En primer lugar, que la ac-

ción de jugar se piensa mediada por un docente, de lo contrario, carecería de sentido la comprensión de concepciones sobre el juego y el jugar desde la Educación Física. En segundo lugar, y ya partiendo de un jugar que involucra una situación propuesta, hay que distinguir entre: a) las actitudes asumidas por los alumnos al dar respuesta a las situaciones que el profesor le propicia como actividad de juego para jugar, y, b) las actitudes que asumen los alumnos en situaciones que el profesor presenta como actividad de juego para no jugar.

En el primer caso, se parte de una idea de jugar como la acción del alumno de ajustarse al formato de la actividad propuesta por el docente (cómo el alumno se involucra con la actividad que el profesor reconoce como juego), de modo que el profesor debería conocer en profundidad las posibles direcciones en que puede avanzar cada juego propuesto. En el segundo caso, cuando los alumnos juegan una actividad propuesta como juego para no jugar, el jugar se presenta en la acción de los alumnos de ajustar la actividad propuesta por el docente a su decisión de jugar (cómo el alumno transforma en juego la actividad propuesta por el docente).

Para los formadores de profesores de Educación Física son tres las familias de acciones que representan lo que hacen los alumnos cuando juegan en una clase: a) competir, con lo cual el profesor entiende que los alumnos prestan atención a lo que hacen; b) expresar, para el profesor los alumnos se mueven con gracia y soltura, c) divertirse, para el profesor los alumnos ríen.

a. Competir (Presta atención a lo que hace)

“...los más grandulones en lugar de jugar joden, pero también jodiendo sale, porque esa pavada, que ellos lo toman como una pavada, después lo utilizamos como una metodología, es un proceso.”
(10.13-10-06.21-22)

Porque el profesor advierte que cuando propone juegos no necesariamente los alumnos se divierten (porque quizás no tienen las habilidades para ‘jugarlo bien’ como es el caso de algún de-

porte) y, cuando propone actividades o ejercitaciones que requieren concentración, a veces los alumnos no prestan atención (porque quizás ya dominan los movimientos y se aburren, o no se animan a enfrentar el desafío), es que a veces prefiere proponer actividades con aditamento lúdico que, además de atraer a los alumnos por ser un desafío, generalmente se basa en un problema a afrontar que requiere superioridad motora respecto a los compañeros o a su propio rendimiento. En esta dirección dicen los formadores de profesores de Educación Física:

“El juego es la competencia, vamos a ver quién emboca más veces en tal aro, o el que emboca en el aro que está más bajo tiene un puntaje; es el juego con cierto grado de competencia, no hay juego donde no haya competencia.”
(11.24-10-06.6)

Para sortear la dificultad, para mejorar la marca anterior (en términos de mayor rendimiento o mayor calidad en la ejecución), propia o de otro, los alumnos se refugian en la repetición del movimiento. A los ojos del profesor de Educación Física los alumnos que juegan se divierten ejercitando un movimiento en el intento de superarse, mientras que los alumnos que no juegan no prestan atención a lo que hay que hacer para divertirse.

“La idea de los técnicos de diviértanse pero denle la pelota a los que tienen la misma camiseta que ustedes, es muy cierto, el tipo va y se divierte pero lo importante es que en esa diversión hagan las cosas como se deben.”
(10.13-10-06.6)

Esta primera mirada del jugar que se alimenta de propuestas didácticas que, con formato de no juego (sea deporte o actividad), los profesores presentan como juego, hace ganar consistencia al juego como abstracción en relación al deporte y perderla con la gimnasia. Esto es porque el jugador, que domina las habilidades necesarias para participar de la actividad propuesta, puede alcanzar la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente, propia del binomio juego-jugar, del jugar donde prevalece el vocablo *ludus*, el jugar lúdico, en otras palabras, le sale jugar

bien. Mientras tanto, al instar a jugar cumpliendo un rol cuyas habilidades el jugador no domina, o repitiendo movimientos que le exigen demasiado esfuerzo, las actividades propuestas por el docente con la intención de que el alumno juegue (ya sea un deporte o actividades con aditamento lúdico) no abandonan su condición de actividad cercana a la gimnasia, de modo que el juego como abstracción que se manifiesta, es el juego como medio, como estrategia metodológica de un movimiento corporal (juego actividad), un gesto motor que economiza movimiento en función del movimiento permitido (juego ejercicio) o de moverse adecuadamente en el momento indicado (juego situación).

Muchas veces la estructura organizativa de la actividad propuesta no cuenta con algunos elementos que ayudan a identificar externamente (visual o auditivamente) un juego, sin embargo, se reconoce que las personas involucradas desafían el comportamiento esperado en la realización de esa actividad, situación que se reconoce como estar jugando sin que sea un juego. Cuando el saber a enseñar que el profesor de Educación Física pretende al proponer a sus alumnos jugar es mover el cuerpo eficaz y eficientemente en el momento preciso de una estructura de juego inmutable o aprender a moverlo en una actividad, se construye un sentido del concepto jugar que se aproxima a tarea, actividad, ejercicio que puede desdibujar el jugar espontáneo de los alumnos en aras de trabajar contenidos de la gimnasia y el deporte. Con esta idea de jugar el profesor de Educación Física contribuye a diluir la riqueza del vocablo *ludus* cuando se habla de juego, solidificando el de *jocus*.

b. Expresar (Se mueve con gracia y soltura)

“Expresarme... Me vienen un montón de palabras ¡eh!, ser yo, interactuar con el otro, pero fundamentalmente sacar todo lo que tengo adentro y que la realidad cotidiana me lo condiciona, yo cuando juego soy yo.”
(7.12-10-06.17)

Más preocupado por despertar en el alumno la habilidad de mover el cuerpo relajadamente, que

el conectarse consigo mismo para usar el cuerpo en función del contenido simbólico que se quiere expresar, el profesor de Educación Física rescata la armonía motora, la coordinación, que surge como repercusión corporal del jugar en sentido del *ludus*, y propone actividades individuales o en pequeños grupos para estimular la corporalización de emociones o la representación de personajes de la vida real. En este jugar, los otros, es decir, los compañeros de la clase, ocupan un lugar esencial: o se desvanecen a medida que la persona comienza a sentir que juega, porque ellos están sintiendo lo mismo, están compartiendo el esfuerzo para jugar esa actividad que aunque le presentan como juego es difícil de jugar; o se vuelven el centro de preocupación que ata al jugador a la realidad, impidiéndole jugar porque están buscando alguien de quien burlarse para jugar en sentido de *jocus*.

“...algo que parece ridículo, porque somos grandes, se transforma en un juego porque empiezan a disfrutarlo, y uno se da cuenta porque empiezan a relajarse, a hacer movimientos donde comprometen todo el cuerpo.”
(8.13-10-06.2)

Aunque el profesor propone a sus alumnos actividades que presenta como juegos para vivenciar el conectarse consigo mismo, concentrándose en reflejar con honestidad lo que siente o recuerda sin preocuparse por la repercusión de sus movimientos, si las condiciones contextuales (físicas pero principalmente sociales) no son favorables, se le hace difícil al alumno despegarse de la realidad y se refugia en la simulación para responder a la consigna del profesor. Puede que en este jugar, que el profesor entiende como moverse con soltura, acontezca algo similar a lo que Pavía (2007) llama ‘ambigüedad paradójica’, es decir, la persona participa de una situación que el profesor le presenta como juego pero no siente lo que debería sentir para decir que juega, aunque lo más curioso es que el profesor también percibe que lo que presenta como juego a veces sus alumnos no juegan porque controlan el movimiento corporal, elijen moverse parecido a como lo hacen cotidianamente.

Esta idea de jugar se esconde en la propuesta de

juego expresivo como contenido de la Educación Física, en la cual el juego puede perder consistencia como práctica corporal al fundirse tras las consignas propias de la expresión corporal (que articula elementos de la gimnasia y la danza); de modo que se reemplaza la característica esencial del jugar: el alejarse de la vida real para vivir un mundo de fantasía, por otra similar, el alejarse de la vida social para vivir el mundo construido individualmente, alejarse del prejuicio para hacer lo que le salga.

c. Divertirse (Se ríen)

“Aquel que se divierte es aquel que verdaderamente está jugando y está haciendo búsqueda de lo creativo, el que no está dejando de lado el juego y está utilizando la razón para ver cómo puedo realizar lo que me han propuesto.”
(2.27-09-06.14-15)

Con la intención de mantener viva la tradición, de transmitir contenidos culturales, los formadores de profesores de Educación Física se proponen enseñar a sus alumnos a enseñar cómo se juegan algunos juegos conocidos por la mayoría de las personas de la sociedad en que están insertos, juegos que han sido jugados por sus padres, abuelos y ancestros, identificados como juegos populares y tradicionales respectivamente.

El valor pedagógico del jugar radica en las decisiones tomadas por los jugadores para superar los obstáculos que se presentan, no en un contenido que el profesor puede conocer y esperar que los jugadores comiencen a poner en práctica mientras juegan. Esta situación en que el profesor puede visualizar gran cantidad de habilidades puestas en marcha por los jugadores mientras juegan, pero no consigue reconocer con claridad un contenido a trabajar, le genera tal incertidumbre que lo lleva a incluir con frecuencia juegos en su propuesta docente antes de tener claros los fundamentos que sostienen tal decisión.

Los formadores de profesores de Educación Física encuentran dificultades para reconocer los fundamentos que ponen en evidencia la necesidad de la intervención del profesor. Generalmente, el docente justifica el jugar espontáneo de

trás de, por ejemplo, los valores que demanda, la información generacional que arrastra.

Este jugar desde la Educación Física es el más cercano al juego-jugar, es el que se denomina jugar por jugar, pero si el profesor no conoce los elementos del jugar espontáneo, difícilmente puede fundamentar su acción pedagógica vinculada a esa práctica. Éste es un desafío que los formadores de profesores reconocen necesario, aunque la responsabilidad recae sobre el propio profesor. Se espera ver en los estudiantes de Educación Física destrezas especializadas vinculadas al jugar por jugar que los formadores no pudieron darle. Mientras, se podrían enseñar las señales que el profesor debe emitir para que sus alumnos reconozcan que eso que les va a proponer además de ser un juego se puede jugar distendidamente, se enseñan juegos.

Reflexiones finales

Durante el período de formación profesional, los estudiantes del profesorado de Educación Física construyen conocimientos teóricos y prácticos alrededor de prácticas corporales ya conocidas y vivenciadas. Aprende sobre lo aprendido, pero desde otra perspectiva que le permite asignar a una práctica corporal, que ha practicado y hasta la ha propuesto a otros, valor educativo que fundamenta su formación e intervención. En este contexto disciplinar, los formadores de profesores de Educación Física enseñan a redefinir desde el rol de profesor los saberes cotidianos vividos en el cuerpo como practicantes o propositores inexpertos, enseñan a sus alumnos a transformar lo que aprendieron a hacer con su cuerpo en saberes proposicionales que les permitan tomar conciencia de esas prácticas, delineando su intervención profesional para proponerlas con conocimiento a otros. Este desafío remite a la metamorfosis que sufren sus concepciones sobre el saber hacer corporal que aprendió simplemente haciendo, pues en el marco del juego tiene que pasar de un jugar ingenuo, vivido, sentido en el cuerpo, que no acusa interés extrínseco, a un jugar planeado, esperado desde una posición externa, a la acción de jugar que le facilita la comprensión del juego como abstracción.

“Yo no les enseñé nada, ellos aprendieron, por eso que digo que el juego no enseña, y la habilidad del profesor sería organizar la idea, y que esa idea tenga las características de enseñanza.”

(7.12-10-06.11-12)

Si bien los profesores reconocen la riqueza del jugar espontáneo y la potencialidad que ofrece al compromiso corporal de los involucrados, parten de la idea de juego como actividad propuesta por alguien que ofrece sustento a la necesidad social de un profesor, legitima su intervención, justifica el uso y posterior mimetización que puede hacer del juego voluntario. Es justamente esa condición, la de constituirse en dispositivo pedagógico de la misma u otra práctica corporal, la que abre la multiplicidad de usos del juego en la Educación Física, pues quien trabaja juego puede perseguir las más variadas intenciones tratando de comprometer gustosamente a los participantes a fin de conseguir la reiteración voluntaria de la actividad.

Identificamos algunas ideas de los formadores de profesores de Educación Física sobre cómo debe intervenir el profesor para trabajar con el juego que, por supuesto modifica las condiciones del jugar espontáneo modelándolas a las intenciones disciplinares. Es lo que Lavega Burgués (2000) reconoce como ‘juego dirigido’, en contraposición al ‘juego espontáneo’, porque es introducido por una persona ajena al grupo, es decir, nace desde arriba. Al amalgamar los tipos de juegos que se proponen en Educación Física y lo que demandan al jugador en función de las intenciones pedagógicas que persigue el profesor para delinear intervenciones profesionales ajustadas, resultan dos posturas que los formadores entienden que los profesores de Educación Física pueden asumir: a) proponer jugar actividades o deportes y corregir, y b) proponer juegos y vigilar.

“A la agrupación que corresponde y predomina en la EF especial la enseñanza individualizada sobre la masiva, por esta cuestión de la identificación del alumno. Vos decís ‘Vamos a jugar al fútbol’ por decir algo; vos podés ir, corregirlos, ayudarlos.”

(5.06-10-06.7)

Al focalizar completamente la atención en la excelencia de los movimientos corporales de los alumnos-jugadores y al delegar la responsabilidad de jugar en el alumno, el juego como propuesta ocupa un lugar multidefinido porque el docente presenta actividades que persiguen una finalidad físico-motora y las llama juego, mientras el jugar implica entretenerse repitiendo los movimientos que demanda la actividad.

“Yo puedo tomar el tan mentado y vapuleado deporte hasta el tan incomprensible juego como actividad porque yo busco otra cosa, no busco que el chico aprenda a jugar.”
(7.12-10-06.2)

Estas decisiones pedagógicas responden directamente a la lógica inductiva en la evolución del dominio corporal, aplicable tanto a la vida cotidiana como al deporte, en que el juego se constituye en una construcción que estimula la repetición inadvertida (al menos a los ojos del docente) de movimientos deseados para automatizarlos. El alumno que juega es el que hace los movimientos expresando agrado, se mueve con soltura y gracia; el alumno que no juega es el que reniega de la actividad, el que no hace los movimientos o los hace con desgano. “Al principio yo lo meto como sugerencia y a medida que vas evolucionando en la asimilación del chico de ciertas destrezas y ya tiene habilidad para el desarrollo de ciertos movimientos, lo vas poniendo como regla” (11.24-10-06.24). Mas allá de las alternativas que puedan encontrar los formadores de profesores de Educación Física entienden que el profesor puede proponer actividades o deportes como juegos, reconocen que la forma de ayudar a los jugadores para que se diviertan más es guiándolos en el dominio de la técnica de los movimientos, razón por la cual consideran a la corrección una intervención fundamental. El poder para jugar estos juegos no juegos, radica en dominar las habilidades requeridas por el formato.

“Lo importante es que en esa diversión hagan las cosas como se deben.”
(10.13-10-06.6)

El profe ¿qué hace? Prácticamente monitorea, vigila, lo que sea, porque ya

los chicos se apropiaron de eso. Nosotros los profes, generalmente... es decir, ¿qué enseñanza tiene en sí misma el desarrollo de un juego? Porque ahí estaríamos contrariando, porque si el juego es inútil y todo ese tipo de cosas, y no se viste en qué sentido... que es lo que me gustaría...
(1.25-09-06.27)

Los formadores de profesores de Educación Física que entienden que el profesor puede proponer actividades cuyo formato la sociedad reconoce como juegos, ya sea para estimular en los jugadores la habilidad motora demandada o para asignar valor a la habilidad de jugar, descubren que es necesario que el profesor desdibuje su rol de docente para no condicionar el jugar, pues si se hace visible a los jugadores interviniendo constantemente, provoca permanentes rupturas del jugar de sus alumnos y se convierte en algo parecido a la perspectiva anterior, propone juegos y corrige, o sea, no deja jugar. Si focaliza el valor del juego en la libertad del jugador y decide proponer juegos y desdibujar su función docente, carece de sentido educativo su propuesta, desvaneciendo la necesidad social de un profesor de Educación Física; su responsabilidad se reduce a seleccionar y presentar a sus alumnos juegos espontáneos de diferentes épocas y lugares, para luego dejarlos jugar.

Aquí los formadores de profesores entienden que el profesor puede proponer juegos y justificar su propuesta en el valor cultural de la práctica corporal pero, al centrar la atención en un contenido compartido con otras disciplinas, pierde consistencia el planteo y fundamentación disciplinar. La propuesta es juego y los alumnos pueden jugar fácilmente, hay acuerdo en el sentido de la propuesta entre los alumnos y el profesor, pero la enseñanza se desvanece tras el simple hacer que implica el jugar, lo educativo radica en el propio intercambio de jugar, de aquí que esta intervención que, aunque los formadores de profesores de Educación Física denominan enseñar a jugar, es más un enseñar juegos y demanda crecimiento. En este sentido, el estudio de la acción de los jugadores se vuelven esperanzadores.

Referencias

- Bracht, V. (1996): *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.
- Caillois, R. (1986): *Los Juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Crisorio & Bracht (Coord.) (2003): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Huizinga, J. (2000): *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lagartera & Lavega (2003): *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega Burgués, P. (2000): *Juegos y deportes populares-tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Navarro Adelantado, V. (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Parlebas, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, Russo, Santaneca & Trpin(1994): *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pavía, V. (Coord.) (2006): *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2007): ¿Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase)? Brasil. VII Congreso Espiritosantense de Educação Física.
- Pedraz, M. (1988): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Piaget, J. (1997): *La formación del símbolo en el Niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seybold, A. (1974): *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.