



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **PRÁCTICAS DE JUEGO AUTOGESTIONADAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA, ¿PRÁCTICAS DE Y PARA LA LIBERTAD?**

**Marcos Griffa\***

marcosgriffa@upc.edu.ar

**Mercedes Ferreyra\***

**Natalia Cortesini\***

\*Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. República Argentina

### **RESUMEN**

Reconociendo que habitualmente los estudios sobre el juego en la escuela reposan su mirada en las propuestas docentes desarrolladas en las clases de Educación Física, o en el juego espontáneo de niños y niñas en el patio escolar, el presente trabajo pretende colocar la mirada en un espacio-tiempo ensanchado, un espacio-tiempo que partiendo de la propuesta docente, se amplía en sus márgenes y se despliega también en sus intersticios. Es decir, procuramos poner la mirada (y con ello poner en valor) en la multiplicidad de acciones, interacciones y situaciones de juego, que acontecen y se configuran en el espacio-tiempo de las clases de Educación Física, a partir de y más allá de (y en algunos casos, a pesar de) las propuestas e intervenciones de los docentes. ¿Cómo mirar las acciones y situaciones de juego que se despliegan en los márgenes e intersticios de las propuestas e intervenciones de los docentes? ¿Cómo mirar y qué mirar en esa dinámica de ensanchamiento del espacio-tiempo de juego en la clase de Educación Física? ¿Cómo mirar aquello que habitualmente no miramos? ¿Cómo acercarnos a aquello que no conocemos o que se nos presenta extraño o distante?

### **PALABRAS CLAVE:**

**Juego; Educación Física; escuela: libertad**

## INTRODUCCIÓN

El juego y el jugar en la escuela, y en la Educación Física en particular, han sido objeto de numerosos estudios y reflexiones (Coppola, 2002, Pavía, 2009, Rivero, 2009, Nella y Taladriz, 2009, Nella, 2011, entre otros). Tal como se expresa en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (2012-2015), se reconoce su potencial formativo en todos los niveles educativos, y por ello, rescatar y enriquecer la capacidad de jugar es un objetivo central en la Educación. En lo que concierne al campo de la Educación Física, el Diseño Curricular también expresa que las prácticas ludomotrices se constituyen en uno de los ejes fundamentales de la Educación Física.

Por ello en este trabajo<sup>1</sup> nos proponemos indagar y reflexionar en torno a las prácticas de juego en las clases de Educación Física del nivel primario, entendiendo a éstas como aquellas situaciones de juego que suceden en el espacio-tiempo de la clase, y que se desarrollan no sólo a partir de la propuesta docente sino también por fuera de la misma. En este sentido, las prácticas de juego no aparecen sólo como una práctica sujeta en tanto “contenido” o “estrategia didáctica”, sino aconteciendo en tanto prácticas emergentes<sup>2</sup>.

¿Cómo mirar las acciones y situaciones de juego que se despliegan en los márgenes e intersticios de las propuestas e intervenciones de los docentes? ¿Cómo mirar y qué mirar en esa dinámica de ensanchamiento del espacio-tiempo de juego en la clase de Educación Física? ¿Cómo mirar aquello que habitualmente no miramos? ¿Cómo acercarnos a aquello que no conocemos o que se nos presenta extraño o distante?

## PROPUESTAS LÚDICAS Y PRÁCTICAS DE JUEGO

Reconociendo que habitualmente los estudios sobre el juego en la escuela reposan su mirada en las propuestas docentes desarrolladas en las clases de Educación Física, o en el juego espontáneo de niños y niñas en el patio escolar, el presente trabajo pretende colocar la mirada en un espacio-tiempo ensanchado, un espacio-tiempo que partiendo de la propuesta docente, se amplía en sus márgenes y se despliega también en sus intersticios. Es decir, procuramos poner la mirada (y con ello poner en valor) en la multiplicidad de acciones, interacciones y situaciones de juego, que acontecen y se configuran en el espacio-tiempo de las clases de Educación Física, a partir de y más allá de (y en algunos casos, a pesar de) las propuestas e intervenciones de los docentes.

Para ello, partimos de recuperar la distinción que realiza Coppola (2002) entre propuesta lúdica y juego.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una reescritura que recupera parte de las reflexiones y conceptualizaciones arribadas en el Trabajo Final de Licenciatura: “Las prácticas de juego en las clases de Educación Física de nivel primario”, aprobada y defendida en el año 2018 por las profesoras Natalia Cortesini y Mercedes Ferreyra, dirigido por el Dr. Marcos Griffa. El trabajo de campo se realizó a partir de observaciones en las clases de Educación Física en una escuela primaria de la Ciudad de Córdoba, República Argentina.

<sup>2</sup> El concepto de emergencia lo tomamos de Raymond Williams (1980), quien entiende por emergente, aquellas nuevas prácticas, nuevos significados y valores, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Según este autor, en el análisis de lo social, debemos considerar no sólo las prácticas dominantes o hegemónicas, sino también sus oposiciones, es decir, las prácticas residuales y emergentes.

**Este autor sostiene que la propuesta lúdica es la propuesta presentada por el docente y que hasta el momento de ser presentada dicha propuesta es solo un proyecto de juego. Esta propuesta lúdica sólo se va a convertir en juego cuando los participantes decidan jugar. En los términos que lo plantea Coppola (2002):**

La diferenciación de la propuesta lúdica como estrategia de acción, (en este caso de aprendizaje) con el juego, se deviene del paradigma que considera a éste como una ACCIÓN LIBRE, que se irradia desde la libertad de decisión de jugar o de no jugar. (p.11)

**Y agrega:**

En esa vía debemos garantizar el desarrollo de juego como ACTIVIDAD AUTOTÉLICA para el que juega, aunque los objetivos del maestro, o en otros casos del psiquiatra, del entrenador, u otro profesional, hagan su propuesta lúdica fundamentada en propósitos absolutamente necesarios para su trabajo destinado a los que deciden jugar. Este camino de respeto por parte del profesional, nos asegurará la presencia y el incremento del PLACER y del DISFRUTE POR LA ACCIÓN de jugar. (p.11)

**El juego, presentado como propuesta lúdica, puede ser tanto asimilado y reproducido tal cual lo requiera la consigna o también puede ocurrir lo contrario, que modifiquen y que negocien ciertas reglas. Es decir, lo que determina si la propuesta se transforma en juego o no, es el modo en que los participantes se apropian de la misma.**

En este sentido, para poner en diálogo con ello, es útil el aporte de Pavía (2006). Este autor propone diferenciar dos conceptos, forma de juego y modos de jugar.

La categoría forma se refiere a la estructura del juego, orienta el análisis de similitudes y diferencias entre juegos; la de modo hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. El autor llama modo a la manera particular de acoplarse a un juego propuesto, no se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa la actitud, lúdica o no lúdica, del jugador o jugadora.

Por su parte, cuando hablamos de prácticas, lo hacemos desde una perspectiva bourdiana. Bourdieu sostiene que las prácticas (y las representaciones) son generadas por el habitus, producto de un sentido práctico, es decir, “de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido” (en Gutierrez, 2005, p. 71).

Cuando Bourdieu habla de juego, se refiere al juego social, y lo entiende como “una actividad regulada, que obedece a ciertas regularidades sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas” (en Gutierrez, 2005, p. 73).

En este sentido, la práctica debe ser entendida como estrategia de acción en el campo, producto del sentido práctico, del sentido del juego.

La práctica, desde esta perspectiva, es un modo socializado, incorporado, de acción: está ligada al tiempo del juego, a sus urgencias, a su ritmo; está asociada a funciones prácticas y no tiene intereses formales: quien está inmerso en el juego se ajusta a lo que pre-vé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, y lo hace en la urgencia de la práctica. (Gutierrez, 2005, p. 71)

**Siguiendo esta misma línea es preciso destacar que toda práctica acontece en situación, por lo que toda práctica de juego se da en situación de juego.**

**Aquí retomaremos a Nella (2011), quien recuperando los aportes de Mélich, aborda el concepto de situación, y su carácter ambivalente, en tanto que:**

La situación limita el campo de acción de cada ser humano; es un freno a su libertad. Pero al mismo tiempo, la situación libera, abre un campo de posibilidades. La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo". (Mélich, 2009, en Nella, 2011, p. 24)

**Esta construcción conceptual a la que arribamos en el presente trabajo en torno a las prácticas de juego, intenta romper con la lógica binaria dominante respecto al estudio del mismo. Como dijimos, pretendemos colocar nuestra mirada en un espacio-tiempo en el que reconocemos reglas y regularidades, pero también estrategias que se despliegan y emergen, ampliando (y desafiando) sus límites.**

## **LIBRE, REGLAMENTADO E INCIERTO**

### *Lo libre...*

El juego es una acción libre (Huizinga, 1968, Caillois, 1986, entre otros), una conducta autocondicionada, como sostiene Munné (1995), que lidia con los heterocondicionamientos. Por lo que, siguiendo a Waichman (2004), "será más libre aquel que más supere las condiciones exteriores" (p.89)

Cabría preguntarse, a partir de lo observado, a qué está sujeto el juego, si a las indicaciones y mandatos externos del docente o a los intereses y necesidades internas de los participantes. Creemos que es en esta tensión entre el auto y heterocondicionamiento donde se juega la aparición o no de la libertad en el espacio-tiempo de juego.

En este sentido, ¿cuál es el rol del docente en el desarrollo de la libertad en el juego? No sólo como maestros o coordinadores deberemos hacer jugar sino que, en todo caso, esto debe ser una primera etapa -condición necesaria pero no suficiente- para que el otro desarrolle la necesidad autocondicionada frente al juego y, por ende, juegue no sólo cuando es dirigido o entretenido sino que se constituya en una actitud frente a la realidad. Ello implica no ser únicamente partícipe del juego sino, además, protagonista del mismo (Waichman, 2004, pp. 92-93)

### **Lo reglamentado...**

Hay dos formas de libertad en el juego, sostiene Scheinnes (1998), la absoluta cuando decidimos jugar, y la condicionada por las reglas mientras jugamos. No hay juego sin reglas, expresa esta autora, el juego se desarrolla entre las reglas y las iniciativas de los jugadores, entre el orden y la libertad. Y agrega que “jugar es fundar un orden, y una vez fundado, someterse voluntariamente y con placer a él” (p.27), porque “es el orden el que asegura la libertad del jugador” (p.28).

Chami, Lelli y Nakayama (2002) afirman que cuando el juego se reglamenta “externa, arbitraria y autoritariamente”, las características del mismo “se ven minimizadas, violentadas y desnaturalizadas” (p.20). Así también “cuando se imponen condiciones en las situaciones del mismo que no prevén la participación en las decisiones de las mismas por parte de los niños” (p.20).

**Por ello cobra sentido, como un aporte más para el análisis de lo observado en nuestro trabajo, la distinción que realiza Scheinnes (1998) entre el orden y la orden:**

Si la orden es mandato para ser obedecido, el orden en cambio es la disposición de las cosas de manera que se relacionen adecuadamente entre sí. Está el que ordena en el sentido de dar una orden, mandar, ejercer su autoridad sobre los demás. Y el que ordena en el sentido de crear un cosmos. (p.40)

**Aquino Casal (1996), por su parte, propone diferenciar la orden y la consigna:**

La utilización de consignas reemplazando a las órdenes-ladrido es una herramienta que proponemos como posible y deseable, puesto que de este modo intentamos no una imposición directa (y a veces brutal) de las normas, sino una construcción que permita elaborarlas, encarnarlas como propias. La consigna permite esta construcción sin romper el esquema de juego. (p.42)

### **Lo incierto...**

Siguiendo a Larrosa (2003) sostenemos que jugar es una experiencia. Y la experiencia, sostiene este autor, siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible y de imprescriptible, es decir, de lo que no se puede ver, decir y escribir de antemano. La experiencia es incertidumbre, apertura de lo posible y también de lo imposible, es un quizá, o lo que es lo mismo, “el lugar de la libertad” (Larrosa, 2006, p.105).

El desarrollo del juego, sostiene Caillois (1986), no está determinado, “obligando” a la iniciativa del jugador “cierta libertad en la necesidad de inventar” (p.37).

Es esta indeterminación, este espacio-tiempo de apertura a la invención que hace posible el juego (más allá o más acá de las reglamentaciones, órdenes y mandatos), lo que se nos presenta como desafío.

¿Cómo mirar aquello que no está dado de antemano en la propuesta de juego, sino que está dándose en la práctica de juego, en la experiencia del jugar?

## DEL JUEGO DE-LIMITADO AL JUEGO AUTOGESTIONADO

Hemos observado clases de Educación Física donde el juego (y más precisamente el jugar, es decir, la vivencia o experiencia de esta práctica) se presenta como de-limitado, demandado y auto-gestionado.

Con ello no pretendemos etiquetar o encerrar el juego bajo determinados rótulos, sino identificar sus rasgos más relevantes, caracterizar cómo se han presentado y cuál fue la relación que entablaron estas prácticas con las propuestas y las intervenciones docentes.

En las prácticas de juego de-limitadas, el/la docente presenta diferentes propuestas, que podríamos encuadrarlas en lo que Bonetti (1992) define como juego dirigido, es decir, aquella actividad “donde los participantes intentan alcanzar determinadas metas, sujetándose a las normas que lo determinan, sugeridas por el educador para lograr sus objetivos” (p.25). El docente indica qué deben hacer y cómo hacerlo, recurriendo para ello a un modelo que pareciera condicionar e inducir a su replicabilidad.

En este espacio-tiempo de juego, se observa una previsibilidad de movimientos y posibilidades (de) limitadas de acción. En las propuestas pareciera observarse un único desarrollo de acciones posibles, un modo reproducible a partir de las indicaciones del docente.

El docente interviene llamando la atención cuando algún niño o niña se atreve a hacer “otra cosa” a lo indicado y mostrado. La utilización del silbato, incluso, pareciera reforzar también cierta “orden de mando”.

Si bien la aceptación de la regla hace posible el juego y establece condiciones de paridad entre quienes participan del mismo, es importante destacar, como sostiene Scheinnes (1998, p. 29) que “el exceso de reglas o su complejidad extrema y la explicación de cada una, cancela el margen mínimo de libertad que el juego necesita para manifestarse”. Es así que “si bien no hay juego sin reglas, la reglamentación abusiva pervierte el juego hasta convertirlo en otra cosa” (Scheinnes, 1998, p. 29).

Así, la abusiva reglamentación o las recurrentes intervenciones del docente, interrumpe el orden (no impuesto) del juego poniendo en riesgo el mismo. Aunque también es preciso destacar que, aún en espacios y tiempos delimitados por el docente, hemos observado cómo a partir de un conflicto los niños/as modifican una regla no sólo para “dejar de pelear” sino también para dar continuidad al juego. En este sentido se expresa aquí lo que Pavía (2015) sostiene respecto al modo lúdico, que implica una auto-regulación en el desarrollo del juego, es decir, “micro acuerdos constantes; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas” (p.13). Estas situaciones donde los niños y las niñas modifican una regla para seguir jugando fueron observadas también en otras investigaciones (Chami, Lelli y Nakayama, 2002, Pavía, Russo, Santarena y Trpin, 1994, entre otras).

En las prácticas de juego demandadas, por su parte, el/la docente presenta las propuestas lúdicas como juego actividad (Rivero, 2008) y como formas jugadas (Aquino Casal, 1996). Si bien se trata de juegos dirigidos (Bonetti,1992), estas

propuestas parecieran habilitar mayores márgenes de acción por parte de los niños/as, explorando diferentes variantes en la ejecución de las mismas.

Aquí es interesante analizar si estas actividades son o no una práctica de juego, porque pareciera, tal como observa Rivero (2008), que el jugar en estos casos, “implica entretenerse repitiendo los movimientos que demanda la actividad” (p.129). En la conceptualización que realiza esta autora sobre el “juego actividad”, visualiza en ello dos contradicciones: la primera es que “una actividad difícilmente puede ser libre” (p.96), y la segunda es que “hacer una actividad no es igual a estar jugando” (p.96).

Algunas de las actividades que hemos observado parecieran acercarse a lo que Aquino Casal (1996) denomina formas jugadas, y que las define como “aquellas acciones que, planteadas con un sentido didáctico de juego, retoman movimientos que el ser humano va adquiriendo naturalmente en su desarrollo y que realiza de manera espontánea” (p.40).

Estos movimientos, según este autor, no son ejercicios, “porque no les damos ni forma técnica, ni posiciones preestablecidas, ni un modelo que deba imitarse o repetirse” (p.40).

Además, sostiene Aquino Casal (1996), las formas jugadas se diferencian de los ejercicios, porque involucra una participación “activa, placentera e inteligente” (p.41), en cambio en éstos, sólo se debe imitar y repetir.

En este sentido, consideramos que no es la actividad propuesta (ni lo que ella demanda) lo que determina si se trata o no de un juego, sino el modo en que los participantes se apropian de la misma. Podríamos decir que más allá de la actividad-demandada, en el espacio-tiempo de la clase, hay otra demanda que los niños y las niñas sostienen: la de jugar.

En las pausas o intervalos de la propuesta de juego, ocurre el jugar espontáneo, creando nuevas situaciones, en un espacio-tiempo de juego con otro/a. En otros casos, el jugar emerge en paralelo a la explicación del/a docente, interactuando con un compañero/a y explorando las posibilidades del material propuesto. O extendiendo el tiempo de juego, “a pesar” que el tiempo de clase haya finalizado.

En los márgenes o intersticios de la actividad-demandada, el juego demanda (y se hace) un lugar. Es una demanda que en muchos casos no se verbaliza, que late en el espacio-tiempo de la clase de Educación Física, en las interacciones y situaciones que los niños/as generan, y en las relaciones y apropiaciones que establecen con las propuestas docentes.

Por último, en las prácticas de juego auto-gestionadas, el/la docente propone “jugar a lo que quieran” y dispone de un tiempo-espacio para que los niños/as elijan a qué jugar.

En principio, las elecciones parecieran basarse en prácticas ya conocidas. Aunque no haya una imposición de la actividad a realizar, sí hay modos aprendidos que parecieran orientar la elección. Siguiendo a Bourdieu (2015), podríamos suponer que existe un habitus de juego, una disposición (adquirida y generadora) a

gustar-elegir-realizar determinada actividad lúdica. En este sentido, suponemos que este “proponer-disponer” por parte del docente se constituye en un condicionante en la elección y las características de las prácticas de juego que se desarrollan en la clase. Decimos condicionante y no determinante, ya que, al igual que el juego, las acciones sociales se inscriben en el marco de ciertas condiciones, pero su devenir siempre es incierto, abierto.

Ante la consigna de “jugar a lo que quieran”, aparecen una diversidad de acciones que, más allá de las diferentes formas asumidas, se desarrollan en clave de juego. Es decir, observamos gestos, expresiones, acciones e interacciones que dan cuenta que los niños y las niñas están jugando, y donde la risa aparece como una manifestación de una “emoción vivida” (Rivero, 2012, p. 146).

En las clases de este tipo observamos una simultaneidad y diversidad de acciones y situaciones de juego, con diferentes características, grados de interacción, de exploración, de creación. Los elementos adquieren centralidad, siendo en algunos casos el móvil de la acción, del movimiento y de las interacciones; en otros, un objeto cuya variabilidad está ligada al uso, la manipulación y la creatividad de los participantes del juego.

Las situaciones observadas parecieran dar cuenta de un modo lúdico (Pavía, 2009) en el desarrollo de la práctica, promovida a partir de una propuesta donde el docente habilita, sin intervenir, un espacio-tiempo “para explorar, probar y experimentar sin temor a equivocarse” (p.27). En este sentido es que decimos que son acciones que se dan en clave de juego, donde su finalidad, en este caso, pareciera no estar en el mejoramiento de ninguna técnica, sino en la exploración, creación y disfrute de las posibilidades del cuerpo y del movimiento.

El docente interviene en situaciones puntuales, resolviendo aquellos conflictos que ponen en riesgo la continuidad del juego. Los niños y las niñas autogestionan sus tiempos y prácticas de juego, y la autonomía se ejerce en el desarrollo de las mismas.

Coincidimos con Carballo (1998) al definir a la autogestión como “la realización individual y social de los individuos, a través de su protagonismo” (p.49). La autogestión requiere habilidades y estrategias para generar y orientar sus prácticas, la autonomía requiere tomar decisiones para autogobernar, en este caso, el territorio del juego.

Aquí podemos establecer relaciones entre autogestión, autonomía y participación.

La participación, sostiene Waichman (2004), refiere a “la apropiación consciente de la acción efectiva sobre la realidad” (p. 153), el nivel de autogestión con que se desempeña el sujeto o un grupo, y el grado de protagonismo en el proceso didáctico de los participantes.

En lo observado, podemos ubicar un tipo de participación protagónica, auténtica, que se ubica en los peldaños más altos de la “escalera” propuesta por Hart (1993).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Hart (1993) caracteriza diversos grados de participación, desde un nivel o peldaño más bajo de participación simbólica o manipulada, hasta un peldaño más alto, de participación protagónica o auténtica.

El tiempo de la clase fue el tiempo de juego. Un tiempo que el/la docente propuso-dispuso para que los niños/as puedan elegir a qué jugar, con quiénes y de qué modos. El/la docente propuso un tiempo, espacios y materiales de juego; los niños/as, por su parte, aceptaron la propuesta y se dispusieron a jugar. Nuevamente, cobra sentido aquí, el aporte de Coppola (2002) en la diferenciación entre propuesta lúdica y juego.

## **LAS PRÁCTICAS DE JUEGO, ¿PRÁCTICAS DE Y PARA LA LIBERTAD?**

En estas clases pudimos observar la estrecha relación entre las propuestas docentes, las prácticas de juego y la participación de los niños y las niñas en ellas.

Las prácticas de juego observadas parecieran lidiar entre la heteronomía y la autonomía de los jugadores y jugadoras, dependiendo ello del tipo de propuesta y de sus posibilidades de acción.

A mayor intervención pautada y dirigida por parte del docente, menor margen de autonomía de los niños y las niñas, movimientos más limitados y previsibles. Por el contrario, a menor intervención por parte del docente, mayor autonomía y protagonismo de los niños y las niñas.

Con ello no estamos concluyendo ni proponiendo la no-intervención docente en las prácticas de juego en las clases de Educación Física. Más aún si tenemos en cuenta que muchas veces las prácticas de juego auto-gestionadas no son pensadas desde una intencionalidad en pos del protagonismo de los niños/as, sino como propuestas en un tiempo aparentemente “libre”, que sólo persigue un fin reparador o compensatorio del tiempo de la clase.

Para finalizar, pretendemos reflexionar en torno a lo que podríamos llamar, parafraseando a Ojea (2005), prácticas de juego para la libertad y la autonomía.

El autor distingue tres tipos de prácticas en el campo del juego, entre otros campos de intervención: prácticas pasatiempistas, prácticas instrumentistas y prácticas para la libertad y la autonomía.

En estos términos, podríamos encuadrar a las prácticas de juego delimitadas y demandadas, como prácticas instrumentistas, donde el modo de enseñar es impuesto por el/la docente (quien autoriza y determina a qué y cómo jugar) y no por el interés de los participantes

En las prácticas para la libertad, en cambio, las actividades están focalizadas en el interés y las propuestas de los participantes, y el/la docente o coordinador/a procura que estos se apropien del espacio y sean los protagonistas (Ojea, 2005), lo que implica, siguiendo a Waichman (2004), el pasaje de un tiempo compensatorio, dirigido, a un tiempo para la libertad.

La práctica de la libertad, sostiene Waichman (2004), “oscila permanentemente en un eje continuo entre la obligación exterior, la liberación de esa obligación y la obligación interior o libertad para, consistente en el compromiso, el protagonismo, en una actitud autónoma, responsable, solidaria.” (p.190)

En este sentido, coincidimos con Ojea (2005) en que la intervención del/a docente o coordinador/a debe instrumentar y promover este pasaje, donde los participantes desarrollen su autonomía y puedan crear sus propias condiciones, y en este proceso, se auto-organicen, decidan a qué jugar y cómo hacerlo.

Si la práctica de juego es una práctica de y para la libertad, y si en esto reside (y se juega) su característica más relevante, cabría preguntarnos entonces qué lugar tienen estas prácticas en la escuela y, más precisamente, en las clases de Educación Física.

## **ABRIENDO EL JUEGO, O LA EXPERIENCIA DE MIRAR-NOS**

Nos animamos a adentrarnos en las prácticas de juego, en ese “terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas” (Huizinga, 1968, p. 25).

Nos propusimos, humildemente, desplazar y ampliar la mirada, procurando indagar en las características de las prácticas de juego presentes en las clases de Educación Física.

El trabajo de campo nos develó que no es posible indagar en torno a estas prácticas, por fuera de la relación que se establece entre las propuestas docentes y lo que sucede a partir de y más allá de (y en algunos casos, a pesar de) ellas. Aprender a mirar... en eso estamos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aquino Casal, F. (1996). Para no aburrir al niño: formas jugadas y juegos para la etapa preoperatoria. México: México D.F. Trillas
- Bonetti, J. (1992). Juego cultura y... Montevideo: EPPAL - Ed. populares para América Latina. Bourdieu, P. (2015). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. México: Editorial Fondo de Cultura económica.
- Carballo, R. (1998) El animador Socio-Cultural: un trabajador social de la cultura. Edit. Prensa de la Reconquista. Villa maría. Córdoba.
- Chami, C., Lelli, S. y Nakayama, L. (2002). “Las reglas en los juegos infantiles. Estudio sobre el proceso de construcción de las reglas en los juegos infantiles”. Tesis de grado de la Licenciatura en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Coppola, G. (2002). La escuela y el juego: un nuevo paradigma. Apunte de apoyo. Profesorado de Educación Física. Córdoba.
- Griffa, M. (2016). Los de atrás de la vía. Un estudio etnográfico sobre prácticas lúdicas y (re)producción social en un pueblo de la “pampa gringa”. Córdoba: Editorial 29 de Mayo.

- Griffa, M. y otros. "Lo lúdico, institucionalización y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión en las prácticas desarrolladas por niños, niñas y jóvenes en contextos educativos". Proyecto de Investigación. Facultad de Educación Física - Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Financiado por Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Resolución N°161/17.
- Gutierrez, A. (2005). Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hart, R. (1993) La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef.
- Huizinga, J. (1968). Homo ludens. Buenos Aires: Emecé Editores Sociedad Anónima.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. .
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. Filosofía de l'educació. N°19. Barcelona. Pp.87-112
- Munné, F. (1995). Psicosociología del Tiempo Libre: un enfoque crítico. México: México Trillas.
- Nella, J. D. (2011) ¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>.
- Nella, J. y Taladriz, C. (2009). El Juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?. Memoria Académica, FaHCE, Univ. Nacional de La Plata. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3978/pr.3978.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3978/pr.3978.pdf).
- Ojea, E. (2005). Prácticas para la libertad en proyectos socio-comunitarios. Disponible en: [www.redcreacion.org](http://www.redcreacion.org)
- Pavía, Russo, Santarena y Trpin. (1994) Juegos que vienen de antes. Editorial Hvmantitas, Buenos Aires.
- Pavía, V. (2009). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". Aloma, 25, 161-17.
- Pavía, V. (coordinador). (2009). "Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas". EDUCO. Universidad Nacional de Comahue.
- Pavía, V. (2015). Dossier. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Disponible en: [file:///D:/LICENCIATURA%20TESIS/Pavia%20Dossier%20\(1\).pdf](file:///D:/LICENCIATURA%20TESIS/Pavia%20Dossier%20(1).pdf)

Rivero, I. 2008. Juego y jugar. En la Educación Física que viene siendo. Tesis de maestría en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rivero, I. (2009) El juego en las planificaciones de Educación Física, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 131 - Abril de 2009.

Rivero, I. V. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en Educación Física. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>

Scheinnes, G. (1998). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires: Eudeba.

Waichman, P. (2004). Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico. Buenos Aires: Ediciones PW.

Williams. R. (1980). Marxismo y literatura. Barcelona. Península.

*Documentos consultados:*

Córdoba. Ministerio de Educación. (2012-2015). Diseño Curricular de la Educación Primaria.

Fecha de recepción: 6/2/2021  
Fecha de aceptación: 1/3/2021