

IX Jornadas de Sociología de la UNLP

5, 6 y 7 de diciembre de 2016

La búsqueda de la experiencia en el jugar

Autores: Villa, María Eugenia y Taladriz, Cecilia.

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Mail: gkvilla@gmail.com / cecitala@yahoo.com.ar

Cuando de jugar en la escuela se trata

El juego y los juegos forman parte de las prácticas que la Educación Física desarrolla cotidianamente en la escuela; esa vida diaria de la clase, con sus rutinas, prácticas, ceremonias y explicaciones, producirán un conocimiento que se origina en ese mundo cotidiano y que se valida día a día en las múltiples interacciones que se dan en la red social y cultural de la cual forma parte la clase. Es nuestra intención abordar el análisis de la Cultura Escolar en tanto **espacio de experiencias de juego** que involucran la transmisión y la enseñanza, desde la perspectiva de lo lúdico.

Asimismo es importante destacar que en el espacio de las clases interactúan distintas culturas que van configurando tiempos, espacios y modos de jugar en el ámbito de lo escolar, ya sean prácticas que son planteadas como juego, como así también actividades que no son planteadas como juego pero que son jugadas por los alumnos. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos; son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas ante las propuestas de juego en las clases de Educación Física y cuyo influjo real, presiona en la construcción de los sentidos del juego.

En línea con lo anterior, suponemos que el significado que cobra el juego en el contexto escolar no se debe a una causa determinante (cómo podría ser la *institucionalización*) sino a esa “*encrucijada de culturas*” que Pérez Gómez (1998: 17) llama el vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela y que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar, reconociendo en dicha encrucijada tanto las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum, como los discursos, prácticas e influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; tanto las presiones cotidianas de la *cultura institucional*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela en tanto institución social específica, como las características de la *cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios con su entorno paralelo a la escuela.

Para Eduardo Remedi (2000), las instituciones educativas desarrollan una cultura específica inundada de significados y comportamientos característicos de esa institución, que generan influencias particulares sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos; esta “cultura institucional determina fuertemente las prácticas que en el interior de ella se realizan y provoca un fuerte impacto en el quehacer de los docentes”.

En el transcurso de estos años de investigación hemos encontrado diferentes usos y sentidos que la escuela otorga al juego, y que por tanto determinan la matriz de las prácticas lúdicas de la Educación Física en la Escuela. En este proceso hallamos dispositivos que nos amplían la búsqueda de nuevas formas de interpretación del juego escolar, como así también de la enseñanza, la trasmisión y las experiencias que dicha cultura construye como juego.

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura, que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que la función social de la escuela se agote en la reproducción del saber, ésta no sólo es una función central, sino que es la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que la sociedad le reconoce o le reclama. Con respecto al juego podemos decir que, si bien es un derecho de niñas y niños, son escasos los espacios escolares donde poder jugar; las experiencias planteadas por los profesores de educación física en las escuelas, aún siendo breves, constituyen una de las pocas oportunidades (dirigidas, cuidadas, intencionales) que tienen los chicos para encontrarse con situaciones de juego.

Si bien el juego pertenece a las formas originarias de la existencia humana, como la posibilidad de fantasear, imaginar, recrear, negociar las reglas, etc., es preciso apropiarse de modelos de actuar y de pensar que existen en la cultura, es decir, adquirir las formas de

significar y hacer uso de dicha práctica, y esto no se puede aprender *in vitro*. La naturaleza en el hombre está totalmente interpretada por la cultura porque, en todo caso, la única naturaleza del hombre es la de organizar la experiencia en términos de cultura, y en nuestro caso de estudio en particular, nos interesa dar cuenta de este proceso de construcción de los sentidos del juego en la cultura escolar, de manera tal de poder develar sus significados y conceptualizar así el juego de la Escuela.

El juego no puede pensarse en abstracto por fuera de los usos culturales que de él se hacen, como señala Brougère (2013: 2), “no hay juego sino en un sistema de designación, interpretación de las actividades humanas”, y por lo tanto jugando aprendemos no solo a jugar sino a manejar el sistema de símbolos propios de la cultura; en este caso en particular podríamos decir que jugando en la escuela nos insertamos en un sistema de sentidos y significaciones propios de lo escolar y al mismo tiempo construimos esa cultura lúdica que caracteriza el juego escolar.

Son muchas las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos. Así, cuando utilizamos el término juego en una situación particular de uso, nos dirá Wittgenstein (1999) que la identidad del término asume las características de ese registro contextual y ahí se configura todo un conjunto de significados. Desde un principio, el hecho de que un maestro, en la escuela, inicie cualquier situación de juego, se enfrenta con un gran límite que atenta contra lo que, por costumbre e históricamente, se llamó juego: es que cuando el juego entra a la escuela, las reglas no tienen sólo una naturaleza privativa, exclusiva y propia del juego, al situarse éste en el contexto escolar, operan sobre él reglas convencionales propias del marco institucional. El juego es reglado por un sistema racional y consciente, planificado, coordinado socialmente, subordinado a ciertas normas. Los niños siguen entonces ya no sólo las reglas internas propias del juego sino también la finalidad objetiva de la institución escolar y del profesor que conduce el juego, es aquella cultura experiencial que señala Remedi, necesaria para comprender los sentidos que la institución otorga al juego. Al subordinarse el juego a reglas convencionales, el niño se ve obligado a conducirse también de manera racional y consciente de una práctica que al principio es voluntaria y guiada por lo emotivo.

Este juego escolar se encuentra impregnado de sentidos y significados escolarmente contruidos que le otorgan una entidad y particularidad propia del universo escolar. Esta construcción se encuentra atravesada por definiciones y significaciones de entorno común que es necesario decodificar para construir sentido que permita ser comunicado.

El juego posibilita, gracias a sus características, la diversión, la espontaneidad, la imaginación y de esta manera atenúa el rigor y la disciplina que supone el trabajo áulico. Esto nos lleva a pensar que el juego está atrapado dentro de las instituciones escolares operando como dice Aizencang (2005) como “disfraz lúdico”, transformándose algunas de las condiciones que suelen caracterizar la actividad escolar, permitiendo que los alumnos se diviertan, motiven y aprendan, permaneciendo ocultas las instancias de trabajo que supone y los motivos pedagógicos que la orientan y estructuran. La propuesta lúdica es considerada en oportunidades, como una posibilidad de encubrir momentáneamente algunas de las condiciones que definen a la tarea.

El juego por tanto es un instrumento y un recurso preciado y tentador de ser utilizado por su asegurada y continua motivación tan difícil de lograr con otro recurso. En palabras de Malajovich (2000: 273) “Era necesario buscar un modo de hacer digerir la amarga medicina que implicaba convertirse en alumno”. Así en este contexto, el juego aparece en la cotidianidad escolar como compensador, como vía de escape de la rutinización que implica la vida en la escuela. La Educación Física como disciplina escolar no escapa al sentido y uso que por tanto la escuela le da al juego, lo que determina que los discursos docentes no refieran a la búsqueda de formas y modos de jugar, ni a una genuina preocupación por enseñar a jugar mejor, sino a la instrumentalización del mismo. En este sentido es que consideramos necesario y valioso repensar el juego de la escuela para otorgarle nuevos usos y sentidos.

Pensando el juego como experiencia...

Si entendemos a la experiencia en el sentido que plantea Jorge Larrosa (2009: 15) como “Eso que me pasa”, podríamos pensar las experiencias de juego en la escuela como posibilidad y espacio fértil donde éstas tengan lugar. La experiencia tendrá lugar si se dan las condiciones para que las situaciones escolares de juego puedan ser atravesadas como tales. Larrosa plantea que para que una situación sea transitada como experiencia, se hace necesario que suceda un *acontecimiento*; es decir que se produzca una cierta ruptura en lo cotidiano, que algo se “salga” de lo rutinario, que se instale un nuevo tiempo y espacio que movilice la subjetividad. Para el autor (Larrosa), una verdadera experiencia transita por varias dimensiones. El acontecimiento se manifiesta desde la exterioridad hacia el jugador; es decir se manifiesta desde la alteridad, desde ese “ex”, exterior, extraño, extranjero; ese acontecimiento se muestra fuera de mí.

En el mundo de lo lúdico, Johan Huizinga describe estas cualidades del juego que nos dan la posibilidad de transitar un tiempo diferente al habitual, al decir que “el juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha” (2008: 21); este tiempo consiste en escaparse hacia otra esfera temporal que tiene su propia temporalidad y que instala un escenario distinto; “así es, por lo menos, como se nos presenta el juego en primera instancia: como un intermezzo en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo” (2008: 22).

Siguiendo a Larrosa el sujeto de la experiencia es un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto; a su vez la experiencia es particular, subjetiva e individual; “cada uno hace o padece su propia experiencia” (Larrosa, 2009: 16). En el mismo sentido, John Dewey expresa que la experiencia implica un padecer que nos mueve del estado de comodidad y nos impulsa a la acción. La experiencia no entra simplemente en una persona sino que penetra en el sujeto e influye en la formación de actitudes, deseos y propósitos. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia las condiciones objetivas bajo las cuales se ha formado la experiencia.

Otra dimensión destacada de la experiencia en Larrosa es verla como “un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad” donde algo pasa, y en ese paso quedan rastros, huellas, heridas, marcas, signos; el sujeto sale transformado luego de transitar ese camino.

Pensar al juego como una experiencia nos lleva a pensarlo desde otra perspectiva que abone en la construcción de saberes que posibiliten la concreción de propuestas de juego que puedan ser transitadas como experiencias auténticas, en el sentido que nos plantea Dewey.

Subterfugios del juego escolar. Cuando los chicos dicen...

En el marco del proyecto de investigación “El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores”¹, analizamos detenidamente los aspectos del juego intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar. Los *relatos* de los actores obtenidos nos permitieron recuperar los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en sus clases. A partir de la información recabada en los grupos de discusión y las entrevistas informales a los alumnos de escuelas primarias y de nivel inicial, logramos construir un corpus de saberes respecto a

¹ Proyecto de Investigación y Desarrollo, Cices, IdIHCS-Conicet, FaHCE, UNLP.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy578>

aquello que efectivamente se hace, se siente y se piensa del juego en la escuela, y una vía para la comprensión de lo que les sucede a esos actores escolares cuando lo hacen.

Retomando a Larrosa, el sujeto de la experiencia es un sujeto abierto, sensible, expuesto, y en este sentido encontramos que los chicos expresan que en las situaciones de juego se sienten en libertad, “... *Jugar es ser libre, es como meterse a la pileta sin ropa interior...*”; esta libertad necesita de un tiempo abierto, sin ataduras, sin restricciones, que escape de la rutina escolar.

El tiempo que se habita en el juego es un tiempo diferente del cotidiano, en este tiempo, rigen otras reglas; en este caso la primera de ellas es sostener una convención que consiste en acordar consigo mismo y con los otros; poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio “ilusorio, de ensoñación, en el cual el niño crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas y maneras su subjetividad.” (Fornari, E., 1998: 279). Será necesario suspender momentáneamente la incredulidad sabiendo “que nada malo nos puede suceder”, atrevernos a ser otros en una suerte de cuarta dimensión donde nuestros sentidos parecieran tener otros receptores, y vemos, olemos, sentimos de otra manera; pero esto exige creer en la realidad que se ve y en la cual se participa. Esa creencia y ese pacto con la ficción determinan un espacio y tiempo con la espesura de la “gratuidad”; es un tiempo que escapa a la rutina, es un espacio con el poderío de poder hacerlo todo; “No es gratuito en la medida que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden” (Pavia, 2010: 48); pero si tiene la gratuidad de ser un tiempo propio y, en el caso de los niños, un tiempo que les pertenece y en el cual son protagonistas sin pedir nada a cambio, “una especie de poderío que surge de ser hacedor y constructor de lo que acontece.” (Montes G., 1999: 34). Complementando lo mencionado, los niños dan cuenta que pueden jugar en la escuela “... *cuando faltó el profe; cuando tenemos hora libre y a veces en el descanso...*”. Este tiempo, es un tiempo robado y detenido; por fuera del reloj escolar; y por lo tanto propicio como espacio para que la experiencia pueda suceder.

El jugar moviliza las emociones, permite vincularse con otros y poder dar cuenta de lo que se siente “... *para mi jugar es expresar lo que sentís*”, señalaba uno de nuestros informantes al recordar escenas de juego; así estos tiempos y espacios lúdicos son recordados desde las emociones, sensaciones, imágenes; convirtiéndose de algún modo en una “superficie de sensibilidad” que deja huellas, marcas, recuerdos.

La experiencia de jugar en la Escuela.

En la escuela se juega, ya sea en la clase de educación física o fuera de ella, compartimos con Rivero (2001: 28) “Todos disfrutaban de esas situaciones; sin embargo, pocos reconocen la necesidad de conocerlas, de tomarlas seriamente como objeto de estudio en el ámbito académico, de reflexionar sobre el trasfondo social de esas prácticas corporales y sobre el impacto que la participación en el juego tiene sobre las conductas habituales de las personas involucradas”.

Por otra parte la escuela, espacio donde todos los derechos debieran encontrar un sitio fértil para cumplirse, evidencia contradicciones. Es sabido que los patios escolares son elegidos por los niños como espacios de emociones, juegos y encuentros pero en muchas transformaciones educativas a veces se derrumban patios para edificar aulas y las construcciones nuevas y racionalmente planificadas denotan la ausencia de lugares destinados al movimiento, al juego y a los encuentros reclamados por los niños como vitales, necesarios y añorados. Muchas veces estas medidas se toman en el contexto de una declamada “transformación educativa” (Pavia; 2010: 20); y esta misma propuesta transformadora se entusiasma por el aumento del tiempo escolar, pero no de los espacios destinados al recreo y a la recreación.

En un primer análisis encontramos que el común denominador para habilitar los espacios de juego está dado por el permiso institucional a poner en juego al cuerpo. Los relatos de los niños refieren a que cuando se instala un clima de juego, éste está en consonancia con una activa participación de la práctica corporal. La práctica lúdica parecería necesitar de un compromiso ineludible del cuerpo y el espacio para poder desarrollarse, a partir del permiso y la predisposición del espacio escolar que otorgue la *visa* para que éste se desenvuelva. El espacio solo, no puede garantizar el juego, se hace necesaria la veña de la escuela para que el juego crezca como derecho y patrimonio en ese ámbito escolar y que ese mismo espacio permita que el cuerpo entre en juego.

Grandes pensadores como Einstein ya destacaban la necesidad de que los niños dispongan de *spielraum* para poder jugar, concepto alemán que significa ancho campo, abundancia de espacio para moverse, campo para experimentar con cosas e ideas sin darse prisa; es decir, no solo abundancia de espacio, sino de tiempo permitido².

² Cita mencionada en el texto Bettelheim, B. (2010). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Critica.

Podemos pensar junto a Chapela (2002) que las fronteras del juego suelen ser impermeables y que una vez que el juego se inicia, el espacio lúdico se vuelve un coto cerrado, y la población que ha quedado dentro tiene la condición de haber sido “iniciada” cual ritual sagrado. Los niños tienen infinitas maneras de construir territorios imaginarios, dentro y fuera de los espacios convencionales, pero tal cual nos han dicho los niños en las entrevistas, propiciar el juego es proteger activamente los espacios, lo que no significa poner la seguridad del espacio como pretexto para prohibir el movimiento y el juego, sino habilitar un espacio seguro donde sea posible jugar. Así los niños nos refieren en los grupos de discusión realizados, que ellos encuentran en la cotidianeidad escolar “espacios de fuga” donde el juego puede desarrollarse como experiencia, son momentos donde el tiempo escolar queda “suspendido”.

La riqueza de la escuela “allí donde se hace viva” (Tonucci, 1998:46) es ser un espacio de encuentro entre distintos sujetos; así es como el trabajo en grupo permite el intercambio de distintos puntos de vista, da lugar a la diversidad; da cabida a los conflictos y se constituye en un espacio de encuentro y de debate que brinda la posibilidad de trabajar sobre los vínculos y las relaciones que se tejen en este entramado. Como señala Alfredo Furlán (1996), la escuela “sigue y seguirá siendo un lugar privilegiado de reunión. Un lugar, en el sentido de instancia, tal vez no acotado espacial sino significativamente. Privilegiado, pues allí se privilegia a los sujetos y a cierta cultura (skolé significa ocio, que en Grecia refería a la cultura de los hombres libres, a la contemplación). De reunión, pues la educación es una dimensión del estar con otros, de la comunidad, o si se quiere, de lo universal imprescindible, el respeto a la vida”.

Muchas de las propuestas docentes contemplan el trabajo grupal y realizan diferentes dinámicas que intentan favorecer las relaciones interpersonales, pero en la cotidianeidad de las clases ofrecidas por maestros y profesores, el grupo es percibido solo como marco de la clase, como telón de fondo. Sin embargo para los niños el grupo es otra cosa, “es algo fundamental, con un valor en sí mismo; es clave para su malestar o bienestar; tanto por razones estrictamente socio afectivas cuanto por las resonancias que puede tener en facilitar u obstaculizar su quehacer específico como estudiante” (Barreiro, 2007: 71) y en las propuestas de juego por el contrario el grupo emerge como protagonista de la acción y es terreno propicio donde el entramado de vínculos, afectos, encuentros y desencuentros tiene lugar.

En línea con lo anterior, observamos que en los trabajos de campo realizados hemos encontrado numerosas referencias a situaciones de conflictos y desencuentros dentro de la cotidianidad escolar; los alumnos reclaman a la escuela espacios de debate para la resolución de las diferencias; para ser escuchados, para plantear sus necesidades y poder arribar a consensos; “la escuela es el lugar de las prohibiciones” nos relataban alumnos de 6to año, haciendo alusión a que ante cada situación que la escuela lee como problemática, la respuesta institucional es la prohibición de la actividad. Si sucedía un hecho accidental en un juego de bolitas, la respuesta institucional es la prohibición de las bolitas en la escuela; lo que determina la anulación del conflicto como potenciador de nuevos aprendizajes sociales. Como señala Jorge Larrosa (2003) “Son las prohibiciones y las omisiones las que mejor pueden dar cuenta de la estructura de un campo, de las reglas que lo constituyen, de su gramática profunda”; así la escuela por prohibición u omisión organizaría los espacios o “no lugares” de juego escolar.

Conclusión: Habilitar experiencias de juego en la escuela.

De los numerosos relatos analizados en nuestro equipo de investigación, de las voces recuperadas de nuestros informantes; encontramos significativa la recurrencia de expresiones que dan cuenta que lo que finalmente queda de lo vivido y transitado en la escuela, tiene que ver con los momentos de encuentro, de juego, del estar con otros; es decir de experiencias compartidas en situaciones lúdicas de la cultura escolar. Por esta razón creemos importante destacar en este artículo cómo finalmente la escuela puede potenciar estas experiencias.

Nos parece oportuno aclarar que nuestro objeto de análisis a lo largo de nuestros proyectos de investigación son los usos y sentidos que asume el juego de la Educación Física en el marco de la escuela, sin embargo al acercarnos a este objeto nos hemos encontrado que el juego se escabulle en otros ámbitos de lo escolar, muchas veces invisibilizados, ocultos y por lo tanto no relevados como valiosos para ser analizados y pensados, y es por eso que nos ha parecido oportuno ponerlo de relieve.

Retomando el trabajo de campo realizado, los niños manifiestan que la escuela como tal, les ofrece el beneficio de poder estar “**todos**”, desde donde se puede vislumbrar e interpretar la necesidad implícita en el juego de compartir con otros. A este hecho se suma que ese “estar todos” se contabiliza por un largo período de tiempo, que por lo general son cinco días, cuatro horas o cinco horas al día, 200 días al año y seis años como mínimo. Un margen interesante que enmarca y deja huellas de vida infantil.

Este “todos”, hace referencia a que la escuela habilita un espacio de encuentro, encuentro con otros, que facilitaría el desarrollo del juego. En este sentido es preciso dar cuenta de la importancia que esta dimensión social, encontrada en los grupos de discusión, reviste para poder pensar al juego desde un lugar donde no es habitualmente abordado. Las principales ideas sobre el juego infantil han tenido a la psicología como disciplina central y en nuestro caso, la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en estos aportes, clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso. Las principales teorías sobre el juego de los pasados cien años suponen que él es, primariamente, un instrumento de progreso individual. Así, dan cuenta de ello numerosas investigaciones definiéndolo como excedente de energía, ejercicio preparatorio, recapitulación, catarsis, aprendizaje, asimilación, elaboración, etc. Son pocas las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales.

El juego *es* en lo social, y encuentra en la escuela un espacio de encuentro propicio para que el juego como experiencia tenga su lugar. Poder dinamizar estos espacios de encuentro requiere necesariamente salir del juego como aprendizaje, como eficazización, implica apuntar a ese juego que me pasa, que me atraviesa y que me permite ser. Tendemos a una escuela que permita, cree, valore el juego como experiencia en el sentido que atraviese, cambie, modifique y viva situaciones de juego. Para que la experiencia del juego tenga lugar es necesario habilitar “otros formatos y otras gestualidades” (Brailovsky; 2011:37); en algún sentido pensar la lógica escolar desde otra perspectiva que habilite esos espacios, no dejando librado el espacio de juego a un acontecer fortuito, a una grieta, a un resto sobrante sino a un espacio pensado, cuidado y ofrecido para tal fin. El juego para ser vivido como forma de experiencia, requiere instalarse en una frontera, en ese círculo mágico, esa rayuela que se construye, infatigablemente en todo lo nuevo (Montes, 1999: 53).

La escuela tiene la potencialidad para ofrecer verdaderas experiencias de juego; ese juego que nos permita encontrarnos con otros, que nos transforme, que nos permita sentir, emocionarnos y dejar huellas, esas que iluminan nuestros recuerdos escolares con otros.

Bibliografía

- Alvarez-Uria, F., Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Barreriro, T. (2007). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bettelheim, B. (2010). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Critica.
- Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post tradicional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Furlán, A. (1996). “El lugar del cuerpo en una educación de calidad”, Conferencia presentada en el 3º Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina, 1996. Lecturas: Educación Física y Deportes, www.efdeportes.com/Revista Digital.
- Ghirardelli, Jr. (1997), en Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego o jugar la Enseñanza*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en Educación” en Experiencia y alteridad en educación, Skliar, C. y Larrosa, J. comp.; Rosario; Homo Sapiens.
- Milstein, D. y H. Mendes (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: FCE.
- Nella, J. (2010). “La intervención durante el juego, entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto” en Formas del juego y modos de jugar, V. Pavía coord.; Neuquén: Educo / Universidad Nacional del Comahue.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Remedi, E. (2000). La institución de la Universidad y la construcción de identidades, Conferencia dictada en el marco del Seminario “Situaciones y dispositivos institucionales de la formación” coordinado por la prof. Lidia Fernández, en agosto del 2000. Especialización en Docencia Universitaria. Programa de Formación Docente Continua. Secretaría General Académica. Rectorado. UNNE.
- Tonucchi, F. (1998). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Troquel.
- Wittgenstein, L. (2008), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.