

## Capítulo 4

# Elementos para una didáctica del jugar en educación física: entre la concepción docente, invitación y saberes en clave de derecho

Por Manuel Dupuy

### Resumen

El escrito<sup>11</sup> tiene por objetivo describir e interpretar categorías asociadas (concepciones sobre juego, invitaciones a jugar, dimensiones sobre el saber jugar) alrededor de un modelo culturalista y crítico de la educación en general y de la educación física en particular.

En un primer momento nos ocupamos de presentar características de docentes que, distanciados/as de una visión instrumental del juego,

---

<sup>11</sup> El capítulo es una nueva lectura y profundización de la ponencia presentada durante el año 2021 en el 14° Congreso de Educación Física y Ciencias que organiza el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido titulada: “Dimensiones del saber jugar: aportes desde el estudio de las prácticas pedagógicas en Educación Física”.

buscan resignificarlo desde una concepción de derecho y socialización cultural y cómo, sobre este modo de pensar el juego en la escuela, proyectan sus invitaciones e intervenciones como educadores/as. En segundo lugar, se exponen dimensiones sobre los saberes ligados al juego y sobre aquello que conllevaría ser un/a buen/a jugador/a, en articulación con el desafío de montar lo lúdico en diferentes prácticas que vienen siendo sistematizadas en el orden de lo que ha sido designado como cultura corporal, cultura de movimientos o cultura corporal de movimientos.

En algunos pasajes se pueden observar imágenes y fragmentos de entrevistas que son resultado de investigaciones recientes en el marco del grupo de estudio que integran docentes, egresados/as y estudiantes de la Facultad en Actividad Física y Deporte de UFLO Universidad.

## Educación física: concepción docente sobre el juego y el jugar

Sirviéndonos de las investigaciones de Mansi (2019) y en sintonía a las ideas de Corrales et al. (2010), superar la perspectiva positivista, instrumentalista, higienista, disciplinadora, elitista, ahistórica y acrítica que ha sostenido largamente la educación física (en adelante EF) en su devenir histórico desde finales del siglo XIX y en gran parte del siglo XX, necesita en buena parte de revisiones permanentes sobre su práctica de intervención en tanto social y educativa, en función de generar propuestas no solo tendientes a la innovación sino a la transformación de la disciplina comprendida como *área de conocimiento*.

Uno de los caminos posibles en la búsqueda de legitimidad en EF viene conforme a la generación de condiciones de posibilidad en tanto el acceso por parte de las personas a la cultura corporal de movimientos (prácticas acuáticas, expresivas, introyectivas, juegos, gimnasia, deportes, prácticas vinculadas a la naturaleza, prácticas emergentes o propias de la cultura juvenil, etc.), en un atravesamiento que se podría materializar en experiencias corporales bajo un sentido democrático, inclusivo

y lúdico (Bracht, 1996). En esta línea la idea de adscribirse a una práctica pedagógica con sentido sociocrítico en relación al juego y el jugar, en principio, se vuelve necesario correrse de la mirada del juego como principal recurso o estrategia metodológico-didáctica, en la dirección planteada por López Pastor (2004), para ubicarse desde un modelo que lo conciba como *espacio de derecho: enseñar a jugar y democratizar la cultura de juego* (Pavía, 2009b; Rivero, 2011a; Sarlé, 2011; IPA, 2010, 2013; CDN, 2013).

Al respecto, Santín (2001) y Kac (2017) refieren a que el juego y lo lúdico son elementos que permiten humanizar a la sociedad ante la embestida del sistema económico-social capitalista que oprime los procesos de ludización. Por ello, comprenden que lo lúdico se ubica como contrahegemónico y espacio de resistencia cultural en un mundo que no da suficiente lugar, incluida la escuela, a un jugar desprendido de utilidades, de la competencia, de la individualidad, de la rigurosidad formal y burocrática. Siguiendo estas ideas, Skliar (2019) señala que la racionalidad técnica viene matando al juego, al jugar por jugar. Se ha apoderado de la idea de pintar por pintar, leer por leer, del paseo, entre otras actividades ligadas al tiempo liberado de las personas. El capitalismo se encargó de volver productivo ese tiempo ocioso en la humanidad, situación que amerita una revolución lúdica que regrese a las personas esos tiempos y espacios de verdadero juego, canto, escritura, etc. Es así como el juego se vuelve un espacio de formación y resistencia cultural a esa ideología, a partir de la no productividad, la solidaridad y la cooperación social. Justamente el juego es ese tiempo para perder el tiempo, perspectiva necesaria de ser traída y debatida en los espacios de formación y práctica docente.

En este punto, a partir de las investigaciones<sup>12</sup> de Santín (2001), Pavía (2005, 2006, 2008, 2009a, 2010), Díaz (2010), Emiliozzi et al. (2011), Nella (2011), Rivero (2011b), Varea (2012), Corbera (2013), Devita (2014), Gómez Smyth (2015), Dupuy (2019), Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020), Díaz (2021), emerge un enfoque epistemológico que abre la posibilidad

---

<sup>12</sup> Pesquisas que se inscriben desde, con y para la educación física, a riesgo de descuidar nombrar numerosas otras que el/la lector/a sabrá reconocer.

de indagar científicamente al juego y, especialmente, en los *modos* de jugar que tienen las personas en edades y contextos socializadores dispares. Al mismo tiempo, con propósitos de revisar la formación docente y práctica profesional, para instalar una didáctica que enseñe a jugar desprendida de valores muchas veces atravesados por una racionalidad técnico-instrumental. En otras palabras, sin temor a juicios y evaluaciones orientadas por la utilidad.

Los abordajes anclados desde la perspectivas de quienes juegan (los/as jugadores/as), parten por diferenciarse de la historicidad bibliográfica que ha vinculado al juego con la educación física, preocupada por categorizarlos de acuerdo a las capacidades motrices y socio afectivas que podrían desarrollarse al practicarlos, o bien, aquellos modelos que persiguen la transferencia y evolución a la práctica deportiva, colocando el foco en parámetros observables con respecto a la forma (Pavía, 2010), lógica interna (Parlebas, 2001) o conductas exclusivas del juego (Navarro, 2002).

## Garantizar la enseñanza del *saber jugar*

En entrevistas a docentes de educación física realizadas junto al grupo de estudio RETEF, perteneciente a UFLO Universidad, evidenciamos en sintonía con Rivero (2011a), que el *saber jugar se constituye en un eje temático de la EF*, vinculándose a la investigación realizada por Devita (2014) a partir del análisis de contenido de las obras de Huizinga y Caillois, en cuanto atribuye que lo lúdico forma parte de un conjunto de sensaciones percibidas por quienes juegan en el marco de un contexto social que las posibilita. Devita distingue estas sensaciones en abstracción del espacio y tiempo, sensación de situación ficticia, sensación de libertad, sensación de voluntariedad, sensación de autotelismo y sensación de gratuidad.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Se puede encontrar una explicación a estos indicadores de lo lúdico realizada por el mismo autor en Pavía (2006), en el libro *Jugar de un modo lúdico*.

A partir del anclaje en el saber jugar, desde la mirada docente se visualiza la intencionalidad pedagógica de otorgar *centralidad a los/as participantes*, es decir, a los/as jugadores/as, recuperando sus intereses, deseos y motivaciones en relación al jugar. Esta circunstancia habilitaría a los/as estudiantes a ser protagonistas reales de las clases, viéndose ciertas características inherentes: la *libertad*<sup>14</sup> y *opcionalidad* durante los encuentros, razón por la cual existe la posibilidad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué elementos (o sin ellos), con quién jugar, o bien, poder elegir dejar de jugar. La búsqueda de *sensaciones agradables*, la *expresión creativa* y *espontánea* del jugar, asoman como rasgos definitorios del jugar como derecho, en paralelo, a la posibilidad que tendrían niños/as y adolescentes de explorar/enriquecer su motricidad junto con otros/as. Además, la *gratuidad*, es decir, la no productividad del juego, la *diversión* e *incertidumbre* que genera el jugar, junto a la *imaginación* e *ingenio* de los/as jugadores/as, aparecen como elementos que hacen al *valor autotélico* del propio juego. Elementos muy próximos a los *detalles* que propone Pavía (2021) al momento de habilitar, convidar y convivir en contextos donde acontece el juego cuando las personas deciden jugarlo con altas propiedades de modo lúdico (construcción de guiones, espíritu de travesura, permiso, confianza, negociación de la regla, empatía, complicidad, escenografías imaginarias, etc.).

Veamos cómo algunos de estos elementos pueden percibirse en la siguiente imagen.

---

<sup>14</sup> Pensada siempre como una libertad responsable y, en segunda medida, sabiéndose condicionada por elementos históricos, macro sociales, culturales, políticos, institucionales y del propio encuentro entre las personas involucradas. Por lo tanto, esa libertad nunca será última o pura.



*Foto: Mariela Mansilla*

A partir de las cualidades anteriores encontramos que los/as docentes, al posicionarse desde una perspectiva de derechos, toman al juego y el jugar como eje temático de sus encuentros: tratase de una situación comunicativa intersubjetiva donde la creación y sostenimiento de las situaciones de juego son controladas por los/as propios/as jugadores/as (IPA, 2013). Sus modos particulares de jugar van edificando diferentes formas y sentidos en los juegos a partir de su imaginación y creatividad en relación a otros/as, el entorno y los objetos. De esta manera entendemos el “saber jugar” a partir de las siguientes dimensiones:<sup>15</sup>

- Saber crear/montar y sostener diferentes situaciones de juego con otros/as.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.
- Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros/as.
- Saber invitar a jugar a compañeros/as.
- Saber jugar lúdicamente.

---

<sup>15</sup> Ver cuadro sobre el saber jugar presentado páginas adelante.

## Democratizar la cultura de juegos

Como hemos mencionado, concebir el juego en clave de derecho revela una primera condición necesaria que implica un *corrimiento y huida del sentido utilitario* que comúnmente se le suele adjudicar. Leamos el siguiente fragmento de entrevista realizada a una docente de EF:

Como ideológicamente me encuentro posicionada desde la vereda de enfrente, no podría nunca tomar al juego como una estrategia metodológica, es decir, una estrategia para enseñar contenidos que nada tienen que ver con el juego mismo. Si me posicionaría desde esa perspectiva, me fui perdiendo condimentos de la experiencia y acciones e intenciones de los/as chicos/as que van sucediendo por el solo hecho de encontrarme focalizada en ese contenido que debería de enseñar, por ende, no lo tomo en el nivel inicial de esa manera. Tampoco lo tomo en el nivel secundario al momento de yo proponer diferentes juegos deportivos, por ejemplo, donde las chicas vayan modificando esos juegos, eh. No coloco el foco de atención en los contenidos deportivos, sino en el desarrollo del juego y el jugar (Profesora de EF entrevistada).

En los relatos de docentes progresistas hallamos que no admiten el juego como medio, recurso o estrategia metodológica para el aprendizaje de contenidos que le son extrínsecos a las características íntimas del juego. En cambio, sí colocando la atención en las acciones e intenciones de los/as jugadores/as para identificar intereses relacionados al estar jugando. A su vez, identifican una problemática cotidiana: la escuela deposita intereses instructivos sujetos a los contenidos curriculares al momento de tematizar el juego que obstaculizan jugar como derecho. Y que esta situación dificulta el abordaje pedagógico ligado a los modos de jugar que experimentan las personas en los encuentros. Los resultados investigativos permiten identificar la tensión producida entre las formalidades que impone la escuela y la concepción de juego como derecho. En este sentido, encontramos que esta situación podría ser remediada del siguiente modo: para garantizar el derecho al juego

y, paralelamente, cumplir con los requerimientos de la escuela, los/as docentes elaboran formatos de planificación que fundamentan primero el enfoque pedagógico que sostiene la práctica y sobre la complejidad de anticipar lo que va acontecer en la clase cuando se da paso al juego y el jugar, en articulación con registros en documentos para el/la docente y los/as estudiantes (a modo de bitácora), en tanto formatos donde se recuperan las actuaciones docentes y las experiencias de los/as estudiantes, conforme a los saberes que estuvieron circulantes.

En articulación con el saber jugar como eje, esta concepción incluye el derecho al *acceso experiencial a la cultura de juegos* por parte de las personas (niños/as, adolescentes, adultos/as). Es decir, como un objeto y/o patrimonio cultural en el sentido estudiado por Huizinga (2012), que se vuelve legítimo conocer, practicar y recrear. Juegos que impliquen desafíos, construcciones, perseguir y atrapar, esconder y esconderse, atacar y defender, imitar, representar, echar mano al azar y al vértigo, que recuperen las tradiciones, que incluyan variados objetos, juguetes, espacios y escenografías, entre otros.

Asimismo, en los relatos de educadores/as, el contenido juego se asocia a otras formas de movimiento reconocidas en el área de educación física en tanto su constitución disciplinar y que son presentadas muchas veces en documentos escolares y encuentros, como contenido, es decir, como un recorte cultural a ser enseñado. Pensar el juego de este modo remite a la intencionalidad docente en la dirección que los/as jugadores/as:

- Experimenten y compartan variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico (incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas), los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos de un modo lúdico.
- Saber participar en diferentes prácticas sistematizadas propias de la cultura corporal percibiéndolas como verdaderas experiencias que puedan ser jugadas lúdicamente.

## La invitación como puerta de acceso al saber jugar

Examinar acerca de cómo el/la docente invita a vivir una experiencia lúdica en sus clases, mediante actos comunicativos con sus alumnos/as, que incluyen el significado otorgado a las expresiones verbales y gestuales en cada momento, también exige observar que la invitación a jugar adquiere diferentes sentidos socialmente construidos, como resultado de enunciados identificados como "*ambiguos*", "*paradójicos*" y "*transparentes*" (Pavía, 2008, 2010).

El primero de ellos se evidencia cuando la invitación, llevada adelante por el/la docente, convida a participar de una actividad que no es reconocida culturalmente como juego, ya que justamente se trata de una actividad o tarea motriz que es presentada junto a la expresión "¡Vamos a jugar!" como cebo o engaño que, en la realidad de ese entorno confuso, no permite en ningún caso jugar. En otras palabras, se presenta, llamativamente, una propuesta que no guarda la forma característica de los juegos, no obstante, se la presenta como tal. Casos típicos pueden verse en expresiones como "juguemos a ordenar el aula", o presentar (con la falsa promesa de jugar) una tarea sin margen a poder efectuar innovaciones de parte de los/as protagonistas. El segundo, a diferencia del anterior, se enuncia como invitación a una situación o actividad social y culturalmente reconocida como juego, pero advirtiéndose que se jugará seriamente (de un modo no lúdico), es decir, un juego que despierta sensaciones poco agradables para gran parte de los/as jugadores y jugadoras a causa, por ejemplo, de la desmedida competencia y énfasis en el resultado, que oprime la posibilidad de divertirse, compartir y aprender con otros/as. Incluso, cuando elementos como pueden ser las mismas reglas, no permiten a los/as jugadores/as jugar con ellas. Finalmente, hablamos de un enunciado *transparente* "cuando la invitación '¡Vamos a jugar!' expresa plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal" (Pavía, 2008) y, además, dada la conjunción efectiva de la forma de la actividad y el modo de participación de los/as jugadores/as, se entiende que el juego es jugado de un modo lúdico.

Tomando en cuenta el derecho a la participación, señalamos taxativamente que la propiedad del juego es de los/as jugadores/as, quienes, en sus acciones, decisiones, nuevos acuerdos, van dando forma al guion y reglas del mismo. Al punto de que los/as jugadores/as se sientan tan dueños/as del juego que el escuchar el “dale que”, “vale/no vale” u otras frases frecuentes den cuenta del derecho de autoría del juego por parte de quienes están jugando. En esta dirección, *invitar a jugar de manera transparente* puede advertir las siguientes posibilidades:

**a. Preguntar a los/as jugadores/as sobre el jugar:** Las preguntas realizadas en su contenido permiten que el/la jugador/a tenga libertad de elegir a qué jugar, cómo jugar, con qué jugar o si lo hará junto a otros/as, es decir, aparece el componente de la opcionalidad en la interrogación. Trátese de preguntas como: ¿qué desean jugar hoy?, ¿qué podemos hacer?, ¿sobre qué trata el juego?, ¿cómo continuamos jugando? Estas preguntas pueden aparecer previo al comienzo del juego o bien durante el acontecer del mismo.

**b. Permitir desplegar una instancia de juego:** A partir de una situación de juego propuesta por uno/a o varios/as jugadores/as, sin haberse iniciado o bien, durante su desarrollo, y que por diferentes razones aquellos/as soliciten colaboración del/la docente, este/a podría permitir mediante una idea generadora o sugerencia, el montaje y despliegue de la situación de juego.

**c. Invitar a un/a jugador/a o a más a integrarse en un juego que viene siendo protagonizado por otros/as:** En otra situación el/la docente invita con la finalidad de que personas que no hayan encontrado modos de construir una situación de juego puedan incorporarse a uno que viene siendo constituido por compañeros/as. Aquí, el permiso y la confianza de estar entre pares, resultan facilitadores.

**d. Invitar a compartir una instancia de juego con libertad de elegir jugar o no:** El/la docente invita a protagonizar una situación de juego. Se comprende que la invitación transparente conlleva la libertad absoluta de ser aceptada o rechazada por los/as potenciales jugadores/as.

**e. Invitar a jugar una actividad/práctica corporal que no es reconocida como juego:** El/la docente propone jugar, en principio, una actividad/práctica corporal que no es reconocida social, cultural e históricamente como juego (referimos, desde los formatos: “ejercicios/driles”, hasta otro tipo de práctica corporal sistematizada). Pero que, a expensas de la libertad por aceptar participar, opcionalidad en las decisiones, acuerdos para jugar, reconocimiento de su improductividad, apertura al impulso creador, estas situaciones a priori no reconocidas como juego tendrían la posibilidad de asumir atributos lúdicos. Echar mano a la sorpresa, el humor, la actuación, el desafío, colaboran a que este escenario pueda configurarse. No se trata de un eficientísimo didáctico de “disfrazar actividades de juego” (como en el caso de lo ambiguo), sino de percibir, sobrellevar y transformar estas como experiencias vividas de verdadero juego.

## Tiempo y espacios percibidos como laboratorios de juego



Foto: Marcos Álvarez

Desde un enfoque de derecho, puede resultar provechoso exponer una serie de organizadores didácticos planteados por Pavía (2018) en relación a la idea de “Laboratorio de Experimentación Creativa”, el cual asume al juego como contenido principal y como práctica habitual en la formación docente. Además, nos permite establecer y facilitar la actuación adulta cuando el juego es concebido como un derecho propio de los/as jugadores/as. El autor propone en un primer momento revisar como profesionales de la enseñanza el propio capital lúdico a partir de un *cambio en la manera de entender el juego en el contexto del sistema educativo*; “del interés por enseñar contenidos de distintas asignaturas en una clase *con* juegos, mudamos al interés por facilitar el acceso a formas y modos diversos en una clase *de* juego” (Pavía, 2018). Entre las orientaciones para encausar la idea de laboratorio propone: la *disolución en la relación asimétrica entre docente y alumnos/as*, dado que las personas involucradas se ven invitadas a experimentar con lo que saben y, a partir de esta invitación, mostrar a otros/as sus resultados. Donde *experimentar/jugar* y *mostrar/enseñar* se amalgaman a partir de gestos, actitudes, reflexiones, búsquedas, etc. Allí, el clima de exploración permite desencadenar aprendizajes que se logran a partir de la *intervención* docente y, a su vez, se posibilitan otros gracias a la *imitación entre los/as jugadores/as*, conformándose un punto de partida en función de nuevas construcciones con sentido propio y favorecidas por lo mostrado entre los/as participantes del juego. Siguiendo la caracterización de estos espacios y tiempos para la experimentación creativa, en ellos los aprendizajes se vuelven parte de una *construcción-contribución colectiva entre iguales*, que se resiste con el individualismo y exitismo propio de una sociedad capitalista, y se ponen al servicio de un proyecto social compartido en tiempos, lugares, desafíos, actividades, etc., fomentando la diversidad de intereses y deseos. Otro de los elementos que otorgan sentido al laboratorio es el *ejercicio de la crítica* sobre sucesos concretos que van siendo producidos durante el jugar y que habilita asumir una posición de revisión constante. Además, se propone *trabajar interrogantes* decisivos, que evidencian rupturas en las naturalizaciones que se hacen sobre la enseñanza del juego en la escuela,

entre ellas, sobre *qué hay que aprender para jugar de un modo lúdico y qué emociones despierta participar en situaciones de juegos con otros/as* (Pavía, 2018). Conjuntamente, el *ingenio* propio de cada jugador/a es colocado como una cualidad de lo lúdico necesario para explorar diferentes situaciones que, a falta de recursos, propuestas, ideas, habrá que saber agudizarlo para producir momentos atractivos de juego. Como última consideración, cuando se juega de un modo lúdico en el contexto planteado, *emoción y resultado* se hacen presentes al momento de resolver un desafío o en la misma búsqueda de estrategias para alcanzarlo, incluso aunque este no sea logrado. Resultado que debe desligarse de las atribuciones de éxito y rendimiento que comúnmente suelen adjudicarse.

## Reflexiones finales

Hemos mencionado que la adhesión a una práctica pedagógica con sentido sociocrítico en relación al juego y el jugar necesita de un alejamiento de la mirada del juego como medio o recurso, para ubicarse desde un enfoque epistemo-metodológico que lo conciba como *espacio de derecho donde se favorezca la enseñanza del saber jugar y democratizar la cultura de juego*.

Tomando los aportes de Candreva y Susacasa (2015) y Di Berardino (2015), los saberes de la educación física son bienes culturales. Prácticas sociales corporales que se constituyen en saberes que luego transponemos en procesos complejos que involucra a educadores/as y educandos/as. Estos se colocan en circulación para ser conocidos y experimentados por quienes forman parte de la puesta educativa. También resultan ser aquellos saberes que portan los/as propios/as niños/as, adolescentes y que traen para que vivencien los/as adultos/as y compañeros/as, es por ello que muchas veces no se encuentran prescriptos como contenidos curriculares. De este modo, el concepto de saber es más amplio que el de contenido. Son experiencias motrices, expresivas, afectivas, modos de vincularse con otros/as y de vivir

las emociones que van siendo parte de la configuración de los distintos encuentros. Entre estos saberes se incluye el juego y el jugar.

Reconocemos que, a partir de invitaciones a jugar transparentes, se va conformando una atmósfera de experiencias corporales que permitirían ser protagonizadas de un modo más lúdico por los/as participantes. Para que esto pueda ocurrir, resulta necesario generar las condiciones materiales, vínculos de confianza y seguridad que habiliten momentos de exploración creativa en las clases. Solo a partir de un posicionamiento ideológico que mire al juego y el saber jugar como objetos de derecho y de democratización cultural, junto a comprometidas intervenciones docentes (Dupuy y Gómez Smyth, 2020), puede el jugar constituirse en un saber al interior de las prácticas pedagógicas en educación física que se asocie e integre, no solo a los distintos tipos de juego, sino que además franquee las diferentes manifestaciones corporales propias de la cultura de movimientos (Colectivo de Autores, 1992; Gómez, 2015; González, 2016; Rozengardt, 2017; Acosta, 2018; y González, 2019).

A partir de estos planteamientos, presentamos un esquema de dimensiones asociadas al saber jugar, con deseo práctico-social de tránsito a lo largo de la escolaridad, en la dinámica familiar, espacios públicos, instituciones asociadas a la infancia y adolescencia, comunidades barriales y centros que trabajen con adultos, entre otras organizaciones.

**Tabla: El saber jugar desde una perspectiva de derecho**

SABER JUGAR	
Saber crear/montar y sostener diferentes situaciones de juego individuales y con otros/as.	
Saber incorporarse al juego que viene siendo desarrollado por otros/as.	
Saber invitar a jugar a compañeros/as.	
Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar	Encontrarse y compartir con otros/as – Competir – Representar, actuar, imitar, disfrazarse – Probar, desafiarse, explorar posibilidades – Construir, desarmar – Vértigo – Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar – Buscar, descubrir, ocultar (se) – Ayudar, cooperar – Luchar, protegerse – Azar.

Saber jugar lúdicamente	Modo lúdico	Ausencia de interés en el resultado como elemento opresor – Búsqueda de resultado con rasgos solidarios y empatía – Sentimientos de: gestos de alegría, risas, gritos, cantos, abrazos – Intención de probar, explorar, imaginar – Ausencia de violencia y discriminaciones – Convivir en las diferencias y respetar a otros/as – Cooperaciones y ayudas – Vínculos democráticos/comunitarios – Sostenimiento de acuerdos para jugar.
	Modo no lúdico	Actos discriminatorios de cualquier tipo – Enojarse, excluir, burlarse – Comparaciones maliciosas – Relaciones o vínculos de dominación – Culpabilizar reiteradamente a otros/as – Búsqueda de resultado a costa de la dignidad o integridad de compañeros/as – No poder lograr acuerdos para jugar.
Saber compartir variados juegos devenidos de la cultura y de distinto período histórico (incluyendo aspectos culturales de otras regiones geográficas). Los adapten a sus posibilidades y comprendan qué se necesita para saber jugarlos.		
Saber participar en diferentes prácticas sistematizadas propias de la cultura corporal percibiéndolas como verdaderas experiencias que puedan ser jugadas de un modo lúdico.		

**Fuente:** *Elaboración propia a partir de trabajos citados en las primeras páginas de este mismo escrito.*

Hemos ensayado un recorrido entre categorías asociadas (concepciones sobre juego, invitaciones a jugar, dimensiones sobre el saber jugar) alrededor de un modelo culturalista y crítico de la educación física en tanto comprendemos que lo lúdico refiere a un aspecto contrahegemónico en relación a la cultura del éxito, la individualidad o la libre e injusta competencia. Anhelamos invitaciones transparentes que den apertura no solo a jugar, sino al acceso y conocimiento de diferentes

manifestaciones de la cultura corporal de movimientos, bajo un marco de justicia social y curricular, vínculos de igualdad, conductas tendientes a la cooperación y emancipación de los determinantes culturales del sistema capitalista que oprimen a las personas a las lógicas de mercado.

Cuando se habilita la exploración, el descubrimiento, así como la libertad de probar/desafiarse por parte de quienes juegan, el escenario de encuentro va perdiendo la estética tradicional relacionada con el orden, la visualización de una sola situación de juego, el control de los movimientos y roles en los/as protagonistas, así como el uso racional y normalizador de los materiales y espacios. Inversamente, propiciar el juego desde un lugar de derecho se vincula en mayor medida a lo que sucede en recreos escolares, parques o plazas públicas: el despliegue de variadas situaciones de juego individuales o con otros/as, la apreciación de un cierto caos que en sí mismo es apreciado por los/as jugadores/as como ordenado, la libertad de estos en cuanto a sus acciones y toma de decisiones que permiten saltar de un juego a otro, el uso deliberado del tiempo, los elementos y el propio espacio de juego. En su conjunto, conforman características que emergen cuando las constantes actuaciones adultas convocan a los/as jugadores/as a explorar y crear propias situaciones de juego, permitiendo el acceso extenso, plural, a saberes asociados al jugar y, en paralelo, al disfrute de diversas prácticas de la cultura corporal.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2018). "Las experiencias corporales en la formación inicial". En Acosta, F. Krivzov, F. y Rozengardt, R. (comp.). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*, pp. 272-287. Buenos Aires: Editores Asociados.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

Candрева, A. y Susacasa, S. (2015). "Contenido, contenido educativo". En C. Carballo (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

CDN (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Colectivo de Autore (1992). *Metodología do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora.

Corbera, A. (2013). "El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos". En *Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La Formación Docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

Di Berardino, M. (2015). "Saber". En Carballo, C. (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Díaz, J. (2021). *El sujeto con derecho a jugar: entre el juego como derecho y el derecho al juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Díaz, L. (2010). *¡Corazón de Melón!: Un estudio sobre la comunicación*

*de un modo particular de jugar* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

Dupuy, M. (2019). *Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora* (Tesis inédita de maestría). UFLO Universidad, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de [http://doc.uflo.abcdonline.com.ar/tesis/Tesis\\_Maestria\\_Dupuy\\_Hector\\_Manuel.pdf](http://doc.uflo.abcdonline.com.ar/tesis/Tesis_Maestria_Dupuy_Hector_Manuel.pdf)

Dupuy, M. y Gómez Smyth, L. (2020). "Didáctica para enseñar a jugar en la educación física escolar". En *Lúdica Pedagógica*, 1(31), pp. 1-21. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11730>

Emiliozzi, V., Renati, M. C., Viñes, N., Mazzuchi Lopez, M. B., Onnini, S. S. y Toledo, J. F. (2011). "En busca del buen jugador: Entre saber jugar y saber el juego". En *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), pp. 111-121.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.

Gómez, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir en relación al juego y el jugar*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

Gómez, R. (2015). "Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento". En Ferreira, A. (comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*, pp. 101-122. Buenos Aires: Miño y Dávila.

González, F. (2016). "Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum". En *Retos*, 29, pp. 166-170.

González, F. (2019). "Educación Física y currículo. Dasefíos de una disciplina escolar". En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, pp. 37-46.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens* (1ª edición, 1938). Madrid: Alianza.

IPA (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del juego.

IPA (2013). "Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes". En *Rayuela*, 8, pp. 95-102.

Kac, M. (2017). "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia". En *Novedades Educativas*, N° 322.

López Pastor, V. M. (2004). "Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física". En *Novedades Educativas*, 157, pp. 4-5.

Mansi, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Nella, J. (2011) *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Noveduc.

Pavía, V. (2008). "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!

(En el contexto de una clase de Educación Física)". En *Revista EF y Deporte*. Universidad de Antioquía, 27(1), pp. 31-39.

Pavía, V. (2009a). "Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce". En *Aloma*, 25, pp. 161-178.

Pavía, V. (2009b). "El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego". En Chaverra Fernández, B. *Juego y deporte: reflexiones hacia la inclusión*, pp. 11-22. Medellín: Funámbulos Editores.

Pavía, V. (2018). *Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la SAL y otros detalles en juego. 1º Discusión: ¿Espacios de laboratorio?* Inédito.

Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.

Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un Modo Lúdico. El juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V. (coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Rivero, I. (2011a). *El juego en las planificaciones de Educación Física: Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2011b). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Rozengardt, R. (2017). "Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar". En *Revista Novedades Educativas*, 322, pp. 40-49.

Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.

Sarlé, P. (2011). "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". En *Revista infancias imágenes*, 10(2), pp. 83-91.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>