

INVESTIGACION Y JUEGO: Reflexiones desde una Práctica

Victor Pavía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Prof. Victor Pavía

Prof. en Educación Física. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, asociado a la cátedra "Metodología de las Actividades Estético Expresivas". Universidad Nacional del Comahue. Director del Proyecto "Rescate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares". Co-autor de "Adolescencia, Grupo y Tiempo Libre", "Juegos que vienen de Antes", "Reflexiones sobre los Juegos Infantiles Populares".

Hace tiempo que, con las dificultades propias de una situación adversa (para decirlo de una manera más o menos elegante), miro e invito a mirar en el alboroto de los recreos escolares. Me entusiasman las formas prácticas del juego infantil.

Observar y registrar sistemáticamente constituye una posibilidad apasionante. La información se vuelve generosa. Abre la curiosidad. Insinúa multiplicidad en pistas e indicios. De esa manera trabajo en compañía de un grupo entrañable de maestros rurales (ya que -debo aclararlo- es en escuelas rurales donde se encuentra momentáneamente instalado nuestro compromiso de trabajo).

Escribir sobre esta experiencia no es tarea fácil para mí. Me pasa lo que a otros colegas: estoy mejor preparado para la intervención en terreno y la proximidad del cuerpo a cuerpo. Prescindir de esa proximidad implica, al menos para quien esto escribe, asumir un esfuerzo extra: saltar por encima del propio balbuceo sin caer en la tentación de un academicismo simulador; ese juego de "Estatuas" donde las posturas se vuelven poses y el mensaje se congela en ininteligibles formas rebuscadas.

Obvio que "cuando no se es profesional de la explicación hay cosas que no se saben decir".(Bourdieu)(1) Esta aceptación de lo evidente nada tiene que ver con la gastada oposición "Prácticos Vs. Teóricos" de la Educación Física Viejo juego de "Gato y Ratón" en el que los protagonistas eligen el papel de víctimas o de victimarios según las conveniencias. A los niveles que la evolución del conocimiento ha llegado, ya nadie puede negar hoy la necesidad de contar con un horizonte teórico amplio en donde contrastar las distintas prácticas de la Educación Física sobre todo si aceptamos que "ser práctico, y más aún, ser un profesional práctico -coincido en eso con Furlan-, es hacerse cargo de una tarea muy compleja, más allá de austeras pretensiones".(2)

Si me he permitido esta digresión es para preguntar sobre como circular teoría allí donde la palabra -principalmente la palabra escrita- no es herramienta esencial en la tarea. Aclarado el punto, vuelvo a nuestro tema.

Deseo dejar expuestos aquí los supuestos iniciales que orientaron y orientan nuestra práctica investigativa; conjeturas que el rodar viene puliendo. Considero que a alguien seguramente le resultará útil ahondar en las presunciones primitivas que dan fuerza y dirección a un proyecto independientemente de las conclusiones a las que se arribe después. En nuestro caso no fueron muchas; digamos: no más de cinco. Como cinco piedras en una "Payana". El lector tendrá la posibilidad de jugar con ellas (digo, con estas breves ideas redondeadas) de la forma y en el orden que mejor prefiera.

Primera idea: MIRAR EL PATIO, LO MAS "PUBLICO" DE LA ESCUELA PUBLICA

Los profesores de Educación Física son casi por definición "los docentes del patio". El patio constituye su lugar de trabajo por excelencia. Ahora bien, si prescindiendo por un momento de los momentos de la clase, un docente -curioso/inquieto/investigador- se interesa por el patio anteponiendo su interés de pedagogo (vale decir: de persona ocupada en los saberes del niño) al urbanístico (aún cuando urbanizar nos remita, precisamente, al "ser social") es porque percibe que allí, en el patio, hay movimientos importantes. Sucesos próximos que sólo se registran cuando se amplía la mirada sobre la escuela.

Las escuelas no son solamente "el establecimiento donde se imparte la enseñanza". Desde el interés infantil constituyen también puntos de reunión diaria -de los pocos que disponen-, espacios para un encuentro cotidiano entre pares. Una buena parte de ese ritual constituye, en todo el sentido de la palabra, "un lugar". Vale decir, espacio disponible que va adquiriendo significado individual y social a medida que se llena de cuerpos, de risas; de asambleas, de fiestas; de identificación y de historia. El patio: un lugar dentro de otro lugar, la escuela.(a)

Esta fue una de las ideas iniciadoras de nuestro trabajo. Pensar los patios y las galerías como verdaderos lugares de transición (¿y confusión?) entre lo escolar y lo extra-escolar; entre lo que el niño trae y lo que recibe; entre lo que ya sabe y lo que aprende; entre el ser alumno y el ser hijo. En los patios se ponen en juego (y nunca el término fue tan apropiado como en éste caso) estrategias, habilidades, prácticas, modos particulares de hacer, de sentir y de pensar el movimiento en el marco de un contexto social acotado. Saberes prácticos vinculados a la experiencia y al sentido común, pegados a la vida cotidiana de los protagonistas, particularmente significativos en la medida que permiten a sus poseedores adaptarse activamente a las exigencias de la vida

en grupo bajo la aparente insignificancia de lo lúdico.

Lamentablemente, entre las directivas de vigilar y de controlar y las recomendaciones de una "no intervención" totalmente no directiva que termina en el silencio teórico (Leif y Brunelle)(4), son pocos los docentes de educación física que se atreven a mirar con asombro el movimiento tan próximo del patio, intentando superar sus propios obstáculos.

Segunda idea: OBSTÁCULOS QUE INTERFIEREN EN LA MIRADA

En Psicología se dice que los niños nutren su curiosidad acompañándola de su deseo de aproximación física, de voyeurismo. La curiosidad es el inicio de todo deseo de conocimiento. El deseo de conocimiento se suele representar en el niño pequeño bajo la forma de preguntas reiteradas sobre los más distintos temas que encubren a menudo aquellas preguntas que no obtuvieron respuestas por tratarse de temas prohibidos. Es tal la importancia de este deseo de conocimiento que en psicoanálisis se lo identifica por su nombre: pulsión epistemofílica.(5) Aún en la precariedad de la síntesis, quiero apoyarme en esta construcción para plantear la idea de obstáculo en nuestro proyecto de mirar los juegos de patio. No se trata sólo de la complejidad del obstáculo epistemológico (no interesa analizar sólo las resistencias del pensamiento a pensar). Se trata de algo mucho más simple y primitivo. Se trata de la curiosidad. El deseo de saber. Penetrar en el cuerpo del otro con la mirada.

En una etapa profesional anterior a la actual -quiero decir con otras características de trabajo- nos asombró comprobar la relación inversamente proporcional entre el interés de los docentes por el juego como tema (en cursos, conferencias, congresos, talleres, etc.) y la escasa atención que se le presta al juego tal y como ocurre a diario en cada escuela. ¿Porqué la riqueza y variedad de las jugadas del patio no logra captar -salvo excepciones- la mirada curiosa y no inquisidora del educador que trajina a diario los mismos espacios donde esos juegos ocurren?.

Quizás se invoquen razones de tiempo o de oportunidad, incluso de competencia laboral; para muchos docentes el patio es un lugar concedido a los alumnos y lo que ocurre sin su intervención directa queda fuera de los límites de su responsabilidad profesional. Pero también es posible pensar -y esto es lo que a nosotros nos importa- que el interés está latente, entumecido por las dificultades que implica mirar los alborotos del patio y apagan la curiosidad. Ampliar la mirada; abarcar la cotidianeidad del patio; son requisitos indispensables para la comprensión del juego infantil.(b) Tanto como trabajar sobre los obstáculos que condicionan el mirar con asombro lo que parece intrascendente y sin sentido.

A título ilustrativo -y sólo con ese fin ya que en estos temas no es prudente

generalizar- puedo plantear algunos ejemplos de situaciones identificadas como obstáculos en encuentros de capacitación con docentes de escuelas rurales.(c) Obstáculos que se muestran, en cierta forma, interdependientes.

1) Después de vencer ciertas importantes resistencias iniciales, hay quienes logran identificar como obstáculo algo que no por obvio es menos importante en sus dificultades para comprender los juegos: las diferencias de edad y origen socio-cultural (esto último muy acentuado en el caso de muchos docentes rurales). Sintetizo: docentes adultos, generalmente de la clase media urbana, que no sólo han perdido buena parte de su capacidad lúdica, sino que -además- no pueden relacionar muchas de las formas prácticas de juego de sus alumnos con sus propias vivencias infantiles e imaginario docente. Les cuesta ver algo interesante ("familiar") que despierte la curiosidad adormecida. El desconocimiento de códigos verbales y no verbales y cierta desvalorización constituyen, además, toda una limitación en sí misma. Los chicos de mi escuela -dicen- no juegan a nada.

2) La tensión con que se vive en el rol docente y las responsabilidades de la función son otro impedimento. Tabican la curiosidad. Los "juegos de antes" -dicen los docentes- eran más pacíficos, más serenos, más organizados; en resumen menos amenazadores que estos-que ahora deben controlar en el patio. El mismo patio es vivido diferente; el patio de la escuela de su infancia como lugar de alegría, placer, diversión, aventura, transgresión; y este otro patio, también de su escuela (a pero no es más suyo?), como lugar de riesgo, desorden, intranquilidad (situación que se acentúa más en docentes urbanos). En muchos docentes son muy fuertes las escenas temidas de desorden y agresividad. Esto es un dato importante cuando se apuesta a la mirada. Durante el desarrollo de nuestro proyecto de trabajo, muchas veces nos hemos preguntado si esa emoción perdida por un lado (el patio concedido) y este sentimiento de peligro por el otro (la responsabilidad sobre los niños), dificultan el "ver" con claridad e interés los sucesos del patio. Por lo menos, en tanto docentes, los saberes prácticos puestos en el juego cada vez que un chico juega.

3) Otro obstáculo importante lo constituye el tipo de información recibida durante nuestra formación como docentes (aunque no es tan sencillo reconocerlo). Las categorías del discurso pedagógico predominante orientan la mirada. Epeleta va más allá, "definen -dice- aún para el sentido común académico, la trama básica de lo que se ve y lo que no se ve en la escuela; lo que es relevante de lo que no es".(7)

Un proyecto de trabajo y estudio que se apoya en la mirada no puede pasar por alto ese dato. Es posible que una "mirada pedagógica", necesariamente, estrecha y estructurada, sólo disponga sus ojos para los juegos didácticos, las formas jugadas, el

juego trabajo, los predeportivos; vale decir: el juego aceptado por la escuela, el juego que está bien, el (desde algunos postulados) "verdadero juego". Se convierte en obstáculo cuando la mirada, inquisidora, se vuelve intolerante a los juegos grises, los juegos transgresores, los juegos "infantiles" (muchas veces negados en su propia esencia, esos no son juegos, se dice); limitando las posibilidades de aprenderlos y comprenderlos.

Tercera idea: LOS JUEGOS GRISES

La historia de los juegos -dice Parlebás- es la historia "de sus prohibiciones y condenas".(8) Pensemos, por ejemplo, en los juegos populares de las zonas rurales. Aunque el tema de prohibir y condenar en la escuela presenta variedad de facetas, todas complejas y delicadas, nos interesa señalar que, cuando de juego se trata, es frecuente encontrarse transitando por el camino de la contradicción.

A veces esa contradicción aparece entre las dificultades para definir que es un juego. Muchos docentes nos dicen: "en mi escuela no hay juegos prohibidos" (aunque admiten restricciones sobre ciertas prácticas por "razones obvias" de higiene como de seguridad); mientras que sus alumnos recitan con total seguridad el listado de juegos "no permitidos" (muchas veces justificándolo con el mismo argumento de sus maestros). Si lo que aquí se pretende es una mirada que indague en todos los juegos del patio, se hace preciso resolver la confusión. Para los chicos -sus protagonistas exclusivos- esos que están prohibidos son sin lugar a dudas, juegos; mientras que para los educadores esos que están prohibidos lo están, precisamente, porque desde su óptica no son juegos (en mi escuela-textual no hay juegos prohibidos, y lo que está prohibido no son juegos)(9) ¿Qué es el juego entonces'?

Generalmente a la palabra "juego" se la asocia con "niñez" y a ésta con un estado aparente de despreocupación, de alegría. El juego ampliamente entendido -dice Mugne- "es la forma genérica de la diversión".(10) El original "jocus" (del latín: broma, divertimento) contribuye a reforzar esta idea primaria. Pero en castellano -y particularmente en nuestro país- el término indica también unión y movimiento, por ejemplo: el "juego" de una articulación; conjuntos: el "juego" de cubiertos; sentido o actitud: el "juego" amoroso, "jugarse " en una huelga; etc., etc., etc. La misma palabra evoca hechos, actividades, objetos que poco o nada tienen en común. Y aún cuando se invoca al juego pensándolo sólo como actividad, estas "propuestas latieseis" son tan diferentes entre sí que uno no puede dejar de sospechar que no estamos hablando de lo mismo. Como juegos se define tanto las boletas como los naipes, la muñeca como la quiniela. Con la misma palabra nombramos la sencillez de una mancha y la complejidad del espectáculo olímpico; la inocencia del veo-veo y el dramatismo enfermizo de la ruleta

rusa. Juega -decimos- el gato con la pelota y juega el ajedrecista con su sofisticada computadora. En Educación Física el panorama se complica más en tanto como juego se designa un contenido, una actividad, un recurso.

Los que pretendemos abarcar el tema hemos aprendido de nuestros propios fracasos. El juego no es (pese a las fantasías positivistas) un objeto de estudio preciso y único que está ahí, esperándonos. Estudiar los juegos es, en la práctica, como pretender develar los secretos del ovillo de lana. A medida que lo desenredamos se va deshaciendo y nos quedamos sin nada. Mejor dicho: sólo con la lana. En nuestro caso, con los jugadores; más precisamente: con sus intereses, necesidades y con el significado que para los protagonistas tienen esas prácticas. Para entender los juegos grises, los menos explícitos, los que no parecen juegos hay que comprender una imperceptible pero importante diferencia: la que existe entre juego entendido como actividad (los distintos juegos) y juego como contenido (el jugar).

Jugar es un acto voluntario e intencional, que se busca y que se acepta en la medida en que satisfaga determinadas necesidades. "Si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podemos entender la singularidad del juego como forma de actividad"(Vigotsky)(11). Esto es un dato importante para un docente que se dedique a mirar comprensivamente los juegos del patio. Más tarde o más temprano se descubrirá indagando en el territorio de las necesidades veladas. Entre otras -muchas- cosas, jugar es potenciar la comunicación. Hemos observado cómo el interés por estar con otros enmarca los actos del juego colectivo y orienta la trama de negociaciones y acuerdos consecuentes.(12)

Pero jugar no es sólo un medio de comunicación. Es también un modo de comunicación. Un modo -digamos- lúdico que permite al jugador superar límites impuestos sabiéndose a salvo de posibles consecuencias; total -sabe- estamos jugando. El modo lúdico se apoya sobre una sensación cómplice: la de placentera emoción transgresora.(d)

Negada; ensalzada; permitida; prohibida; condicionada; a veces expropiada; esta búsqueda de emoción transgresora ocurre cada día entre el alboroto del patio. En las zonas todavía grises del conocimiento escolar.

Cuarta idea: ¿SE JUSTIFICA MIRAR LOS JUEGOS "LIBRES"?

En los últimos años -y en virtud del auge que corrientes pedagógicas "renovadoras" tuvieron en nuestro país- el interés de los docentes por el juego se fue focalizando casi con exageración en aspectos relacionados con su aprovechamiento para la enseñanza, en la búsqueda de los recursos didácticos más eficientes (ya alguna referencia hicimos al

hablar de obstáculos).

En el campo de la Educación Física el juego ocupa también un lugar destacado como estrategia de trabajo y la preocupación se centra principalmente en la búsqueda de variedad de propuestas. Lamentablemente menos interés ha despertado como y a que se juega en el patio. Como consecuencia es prácticamente nulo el conocimiento sobre el significado que los alumnos dan a ciertas prácticas. Menos información hay si ese análisis se pretende desde las capacidades y formas motoras.

Un proyecto que se interese por los juegos de los niños en cada lugar no es sólo un aporte al proceso de construcción de la identidad local. Asomarse al interior del juego tratando de saber más sobre el comportamiento de los jugadores es también poner en valor una parte importante de sus saberes prácticos.

La falta de trabajos locales en esa dirección, genera por lo menos dos situaciones que bien pueden ser entendidas como problemáticas.

a) *En primer lugar en riesgo permanente de que estos juegos se pierdan:* las formas prácticas de juego infantil ocurren en una realidad histórica determinada; se despliegan precariamente sujetas a un aquí y ahora en permanente transformación; cambian su contenido o su estructura; generan nuevas formas. En tanto, parte de la cultura de transmisión oral están en permanente riesgo de perderse sin que podamos, muchas veces, captarlos para comprenderlos en profundidad, buscando elementos de una memoria colectiva histórica, presente en el cuerpo.

b) En segundo lugar el fuerte déficit de más y mejores conocimientos para comprender el universo infantil principalmente de los sectores populares de mientras las zonas rurales.(e) Ya hemos visto como esta falta de elementos actúa como un obstáculo en la ya compleja relación entre un docente-alumno-niño de sectores populares rurales. La comprensión de estas prácticas sociales presentes en los modos particulares de hacer, de pensar y de sentir el movimiento -mantengo aquí la perspectiva específica de nuestro sesgo profesional, contribuirá a superar esas distancias tanto como su ignorancia a reforzarla.

Quinta idea: A MANERA DE CIERRE: INVESTIGAR EL JUEGO DESDE LA EDUCACION FISICA

Dije que desde hace tiempo miro e in a mirar en el alboroto de los recreos escolares que me entusiasman las formas prácticas juego infantil. Interesarse por este aspecto de la vida cotidiana escolar es una tarea apasionante y comprometedora. Quizás convenga aclarar que no fue la necesidad de investigar algo que me llevó hasta los juegos. Por el contrario fue el interés por el juego lo que nos llevó hacia la investigación, enfrentándonos

a la posibilidad de jugarlos en una empresa novedosa e inquietante para un profesor de Educación Física: la investigación con orientación etnográfica.

¡Juego e investigación! Ocupaciones de apariencia tan distante y sin embargo emparentadas en término de deseo, libertad y reto. ¡Juego e investigación! Esta como metáfora de aquel, si el que investiga -como el que juega siente que es atrapado por sucesos intrigar enigmas que de alguna manera lo están desafiando; y la incógnita de un resultado incierto, que sólo se revelará al final...a veces. Más similitud se establece si el que investiga -como el que juega- siente que no está solo, hay otros, en otros lados, con distintas modalidades pero con la misma pasión y con el mismo empeño, se ufanan simultáneamente por entrar en los mismos misterios.

Pero investigar no es exactamente un juego, en tanto el que investiga -por modesto que sea su trabajo- renuncia a decir cualquier cosa, a conformarse con cualquier resultado; mantiene entrenada su capacidad crítica; medita acerca de la situación en la que inscribe su tarea. Hace suyo el contexto, no sólo el pretexto. Conviene retener este concepto, ahora que investigar en Educación Física se está volviendo una práctica habitual, no sólo como ocupación rentable sino como requisito para obtener diplomas de grado y de post grado. Pensar en el contexto significa pensar en la necesidad de preguntarse no sólo por el "cómo" se investiga (la investigación no es sólo un problema de métodos), sino también y principalmente "para qué" y "para quién" voy a investigar. Al servicio de qué causa. Mesurando los terrenos dejados a las opciones de valor.

Otra cuestión importante es saber "qué". ¿Qué debemos investigar los profesores de Educación Física? Esta es una pregunta más fácil de hacer que de responder. En la actualidad ser profesor de educación física significa por ejemplo, ejercer la docencia en el sistema educativo formal; también ser preparador físico o técnico en clubes y federaciones; coordinador de grupos en campamentos y colonias; animador en centros de recreación; rehabilitador en programas de salud; etc.. No tenemos una práctica profesional única, sino prácticas laborales diversas, con escasos elementos en común. Como el desarrollo de una labor investigativa -sus modos y procedimientos, su lógica- responde por lo general una práctica disciplinar que la orienta y determina, la existencia de distintas prácticas en Educación Física -desde la perspectiva del desarrollo de la investigación- complica. Y complica mucho. Los problemas a resolver son tantos y se disparan en tantas direcciones, que es muy difícil contar con modelos teóricos comunes que permitan avanzar con seguridad y convencimiento. En dónde buscarlos: ¿En las Ciencias Sociales? ¿En la Ciencias Naturales? Para enturbiar aún más el panorama (embarrar la cancha decimos los profesores de Educación Física) en los últimos años se ha ido tensando la relación entre una Educación Física entendida como práctica pedagógica y la llamadas Ciencias del Deporte; un proceso similar -si se me permite

forzar un poco el ejemplo- al vivido por la Pedagogía al respecto de la Ciencias de la Educación (aunque en la Educación Física no haya habido ningún Durkheim).

¿Será lo pedagógico y lo didáctico -con su multiplicidad de problemas específicos- el campo prioritario de la investigación en y para la Educación Física? No puedo asegurarlo tan taxativamente. Lo que sí se es que en nuestro oficio de establecer relaciones vinculares con otros (alumnos, jugadores, acampantes) hay muchas cuestiones sin resolver, procesos sin conocer. Problemas propios de una profesión atravesada por las dificultades que a diario se nos presentan con el enseñar y con el aprender.

Coincido con los que piensan que es necesario que los docentes de Educación Física desarrollemos la capacidad y la autoridad para identificar, desde nuestra práctica, los múltiples obstáculos que dificultan esa labor pedagógica de características específicas... y hagamos teoría al respecto. Construir un cuerpo teórico que nos identifique; que nos aproxime y que nos diferencie en el diálogo enriquecedor con otras disciplinas. Los docentes de Educación Física debemos, principalmente, saber enseñar. Saber enseñar y aprender a enseñar en un marco ético. Es precisamente ahí, en la identificación, estudio y resolución de los problemas de la enseñanza, donde se hace necesario comenzar a "jugar" "se".

Breve glosario de juegos:

"Las estatuas": juego infantil por el que los participantes se suben a una ínfima altura que los coloca apenas un poco por encima del suelo. De a uno son tomados de la mano e impulsados a saltar. Durante el breve vuelo adoptan poses estrafalarias hasta caer con una que congela un mensaje. El jurado elige la más linda. El premio será poder impulsar a sus compañeros-competidores en la próxima ronda.

"El gato y el ratón": juego por grupos. Los gatos persiguen a los ratones. Formando una gran ronda los partidarios de unos y otros permiten que pasen bajo sus brazos, les muestran atajos u obstaculizan sus desplazamientos según sus preferencias.

"La payana": apasionante juego de habilidad. Por turno, los participantes van lanzando según un orden las distintas piedras al aire, recibéndolas de nuevo en su mano. Compleja suerte de malabarismo cuyo mérito reside en permitir distintos niveles de complejidad. Cada jugador decide el suyo.

Notas

(a) Ya haya quienes -inspirados en Auge (3)- piensan que la escuela puede transformarse en un "no lugar", en el sentido de no crear identidad singular, ni relación sino soledad y similitud.

(b) Comprensión no en el sentido de ser tolerantes con los juegos; o por lo menos no solamente en ese sentido. Me refiero más a la necesidad de abarcar el hecho totalmente, de entenderlo como

totalidad. "El problema de la comprensión a cobrado importancia metodológica en las ciencias sociales merced a que el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de una observación (...) la comprensión es experiencia comunicativa (...) exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento".(6)

(c) Se refiere a los talleres de "Estrategias para el Estudio de los juegos en el Patio Escolar" pertenecientes al proyecto "Rescate, Estudio y Promoción de los Juegos Infantiles Populares". Parte de estos testimonios se encuentran en el informe "Una mirada al Patio". Fac. de Cs. de la Ed. Universidad Nacional del Comahue. 1995. Inédito.

(d) La emoción -dicen Elias y Dunning- "es lo que da sabor a todos los placeres relacionados con el juego ... un tipo de emoción 'distinta' que buscamos voluntariamente ... para sentirla, incluso, muchas veces estamos dispuestos a pagar."(13)

(e) Convergamos que la mayoría de los estudios sobre la educación física infantil en general y sobre el juego particular responden a modelos urbanos ajenos a nuestra realidad más inmediata.

Citas Bibliográficas

1. Bourdieu P. *Programa para una Sociología del Deporte*, en "Cosas dichas", Gedisa, Buenos Aires, 1988.
2. Furlan A. "Los Lenguajes de las Prácticas", México, (inédito).
3. Auge M. "Los No Lugares", Gedisa, Barcelona, 1993.
4. Leif y Brunell E: "La Verdadera Naturaleza del Juego", Kapeluz, Buenos Aires, 1978.
5. Filloux J. "Clínica y Pedagogía" en Revista Mexicana de Sociología, México, Ene/Mar 1984.
6. Vasilaschis I. "Métodos cualitativos: los problemas teóricos-epistemológicos" *Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.*
7. Ezpelta, J. "La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe, Chile, 1986.*
8. Citado por Barbero González en "Sociología del Deporte: configuración de un campo": *Madrid, 1990.*
9. *Investigación sobre los juegos infantiles populares*; Fac. Cs. Ed. - Universidad Nacional del Comahue 1988/1992.
10. Munné F. "Psicosociología del Tiempo Libre" Trillas, México, 1980.
11. Vygostki L. El papel del juego en el desarrollo del niño, en "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores" Ed. Crítica (Grijalbo), Barcelona, 1991.
12. Op. Cit., informe: "Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana". Idem 8.
13. Elias y Dunning "Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización", *Fondo de Cultura Económica, México, 1992*