

EL JUEGO, LO LÚDICO Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO EN EL NUEVO MARCO CURRICULAR NACIONAL: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA REFORMA EDUCATIVA DEL URUGUAY EN 2023

O JOGO, O LÚDICO E A EDUCAÇÃO DO CORPO NO NOVO MARCO CURRICULAR NACIONAL: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA REFORMA EDUCATIVA DO URUGUAI EM 2023

PLAY, PLAYFULNESS, AND BODY EDUCATION IN THE NEW NATIONAL CURRICULAR FRAMEWORK: CONTINUITIES AND RUPTURES IN URUGUAY'S 2023 EDUCATIONAL REFORM

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Rodrigo Piriz

Universidad de la República-Uruguay

Santiago Pastorino

Universidad de la República

Artigo recebido em: 20/06/2026

Aprovado em: 01/07/2026

Resumen: Esta investigación es un análisis de los discursos sobre el juego, lo lúdico y la recreación en el nuevo Marco Curricular Nacional-ANEP-Uruguay, uno de los documentos rectores de la reforma educativa vigente desde 2023.

El trabajo investigativo se ha guiado por las siguientes preguntas: ¿Qué lugar ocupan el juego y la recreación en los respectivos programas? ¿Cuál es la relación que se expresa entre contenidos como el juego y la recreación en relación al nuevo paradigma educativo centrado en el desarrollo de competencias específicas? y, ¿Cuáles son los contenidos que se describen en relación al juego y la recreación que hacen al cumplimiento de las competencias específicas adjudicadas al área de educación física? Estas preguntas organizan un trabajo de investigación que pretende aportar elementos para una mayor comprensión sobre la relación entre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo como objeto de estudio.

Palabras clave: Marco Curricular Nacional-ANEP-Uruguay; Juego y Recreación; Educación de los cuerpos.

Abstract: This research is an analysis of the discourses on play, playfulness, and recreation in the new National Curricular Framework – ANEP – Uruguay, one of the guiding documents of the educational reform in force since 2023.

The research work has been guided by the following questions: What place do play and recreation occupy in the respective programs? What is the relationship expressed between contents such as play and recreation in relation to the new educational paradigm centered on the development of specific competencies? And what are the contents described in relation to play and recreation that contribute to the fulfillment of the specific competencies assigned to the area of Physical Education?

These questions organize a research work that aims to provide elements for a greater understanding of the relationship between play, playfulness, and body education as an object of study.

Keywords: National Curricular Framework-ANEP-Uruguay. Play, playfulness and recreation. Body Education.





Resumo: Esta pesquisa analisa os discursos sobre jogo-brincadeira, ludicidade e lazer no novo Marco Curricular Nacional (ANEP-Uruguai), um dos documentos orientadores da reforma educativa em vigor desde 2023. A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões: ¿Que lugar ocupam o jogo a brincadeira e a recreação nos respectivos currículos? Qual a relação expressa entre conteúdos como o jogo e a recreação em relação ao novo paradigma educativo focado no desenvolvimento de competências específicas? E, ¿que conteúdos relacionados com o jogo e a recreação contribuem para o desenvolvimento das competências específicas atribuídas à área da educação física? Estas questões estruturam um projeto de investigação que visa contribuir para uma maior compreensão da relação entre o jogo, o lúdico e a educação do corpo como objeto de estudo.

Palavras-chave: Marco Curricular Nacional-ANEP-Uruguai. Jogo, Brincadeira e Lazer. Educação dos corpos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco del grupo de investigación Estudios culturales y sociales sobre el juego y lo lúdico, de la Universidad de la República (UDELAR-Uruguay). El principal objeto de estudio de este trabajo es la relación entre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo a partir del análisis de los discursos sobre el juego, lo lúdico y la recreación en el nuevo Marco Curricular Nacional (MCN). Esta reforma educativa entró en vigencia a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay en el año 2023 e introdujo el paradigma del aprendizaje y la enseñanza por competencias.

En Uruguay el ente autónomo que regula la educación pública no universitaria es la ANEP, que es la encargada de regular la planificación, gestión y administración en todo el territorio nacional. Las tres últimas reformas que han representado grandes cambios en el sistema educativo uruguayo han sido la Reforma de Rama (1995)¹, la Ley general de Educación (2008)² y la actual Transformación Educativa (2023). Cada reforma ha tenido sus particularidades, pero en especial la última, por medio del establecimiento de un nuevo Marco Curricular Nacional (MCN), tuvo entre tantas otras, la particularidad de que fue elaborada en una vertiginosa y acortada temporalidad. No tuvo una progresión en su implementación, ni se contemplaron los contextos de los centros educativos, entre otras cosas. El plan de desarrollo educativo fue presentado al Poder Legislativo el 31 de agosto de 2020 con la intención de “afrontar los desafíos de la situación educativa del país” (ANEP, 2022a, p. 15). Estos desafíos estaban definidos por la necesidad de superar los niveles de no aprobación, la persistencia de los elevados niveles de extra edad y rezago en el sistema, la imperiosa necesidad de mejorar los aprendizajes, y la inequidad de las oportunidades de aprendizaje” (ANEP, 2022a, p. 15).

En el nuevo MCN los contenidos y las progresiones del aprendizaje se organizan en ciclos, posteriormente en tramos y por último en grados. Los ciclos son definidos como “una unidad de tiempo pedagógico que se constituye considerando las características del desarrollo cognitivo y responde, a su vez, al propósito de favorecer los procesos de aprendizaje ampliando las unidades de tiempo” (ANEP, 2022b, p. 17). Para el caso de los tramos se dirá que, “son una unidad temporal del currículo, dotado de coherencia interna que contempla de manera específica los diferentes ritmos y formas de aprendizaje con foco en la continuidad educativa” (ANEP, 2022b, p. 17). El elemento conceptual y político que cobra centralidad y representa una novedad para el sistema educativo uruguayo, es la idea del aprendizaje por competencias.

1 La documentación correspondiente a esta reforma educativa se puede encontrar de forma íntegra en: <https://www.anep.edu.uy/german-rama-el-presidente-del-codicen-que-trabajo-por-la-reforma-integral-de-la-educacion-publica>.

2 La documentación correspondiente a esta reforma educativa se puede encontrar de forma íntegra en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.



Esta investigación se inició con la siguiente pregunta: ¿Qué conlleva un nuevo proyecto educativo? Podríamos decir que, en principio significa análisis y replanteamiento de un proyecto educativo de país. En el caso del nuevo MCN propuesto por la ANEP, en el que se explicitan nuevos lineamientos, dicha reforma educativa implicó la organización en grados y tramos, la definición de competencias generales y específicas que orienten la enseñanza, nuevas metodologías de evaluación y nuevos perfiles de egreso.

Si nos centramos en la relación entre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo, es posible identificar como en la reforma educativa anterior –constituida por el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2006) –, los procesos educativos estaban centrados en la transposición de contenidos y el logro de objetivos generales y específicos. En el programa anterior los contenidos vinculados a la educación física y las expresiones lúdicas como el juego y la recreación, eran considerados elementos del patrimonio cultural de una sociedad, necesarios y dignos de ser transmitidos de una generación a la otra. En consecuencia, la diferencia más notoria está en que, los fines y el sentido de todo el nuevo MCN gira en torno al aprendizaje por competencias, y esto lleva a que los contenidos estipulados por la ANEP sirvan de medio para el desarrollo de dichas competencias específicas.

Dos elementos que cabe la pena remarcar es que, la relación entre el juego y la educación, para el caso de las políticas públicas en el Uruguay durante todo el siglo XX, ha estado marcada por dos constantes. En primer lugar, considerar al juego como un elemento de la cultura, en donde, entran en juego construcciones históricas y sociales; y por el otro, su utilización como dispositivo que desarrolla prácticas creadoras de sensibilidades acordes al espíritu de la época.

Las preguntas que movilizaron el trabajo investigativo realizado fueron ¿Que conlleva un nuevo proyecto educativo? ¿Cuál es la relación que se expresa entre contenidos como el juego y la recreación y las competencias específicas que define el nuevo MCN? y ¿Cuáles son los contenidos especificados en relación al juego y la recreación que hacen al cumplimiento de las competencias específicas adjudicadas al área de educación física?

Es a partir de estas preguntas, que la tímida pretensión del trabajo es identificar las formaciones discursivas sobre el juego, lo lúdico y la recreación a propósito de la educación de los cuerpos en el nuevo MCN. A su vez, el trabajo analiza las relaciones entre el aprendizaje por competencias y el juego como forma de cultura, reflexionando sobre el lugar que las experiencias lúdicas ocupan en el nuevo MCN en cuanto instancias formativas.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONTENIDO: LAS COMPETENCIAS, EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

El nuevo MCN se enmarca en el compromiso del Uruguay con las Naciones Unidas y su proyecto de Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se conceptualizó como la condición de posibilidad para una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos (ANEP, 2022a). La formulación de esta reforma educativa se justifica en generar una alineación con países desarrollados, y así procurar que el niño, el adolescente en relación a la educación formal en general, no caiga en una desafiliación o rezago. Por esto mismo es que el MCN se presenta como la formulación de insumos generales y específicos para su desarrollo (ANEP, 2022a). Dentro de las generalidades del MCN se pueden enumerar ciertos aspectos o compo-





nentes que lo conforman, como son las competencias generales del trayecto educativo, los perfiles de egreso, y las orientaciones estratégicas para la enseñanza, el desarrollo profesional docente y la producción de materiales educativos.

Los contenidos y las progresiones de aprendizaje se organizan en tramos que según el MCN estructuran los diferentes niveles educativos describiendo los grados de desarrollo de cada competencia de acuerdo al momento formativo del estudiante (ANEP, 2022a). El Tramo 1 lo constituyen los grados que pertenecen a educación inicial, que corresponden a los niños de entre 3 y 5 años. El Tramo 2 representa el comienzo de la educación primaria y corresponde a primero y segundo grado. El Tramo 3 está constituido por tercer cuarto grado. En cuanto al Tramo 4, este contiene quinto y sexto grado, con los que culmina la educación primaria. Con el Tramo 5, se da comienzo a la educación secundaria y lo conforman séptimo y octavo. Este proceso educativo finaliza con el Tramo 6 que lo conforma únicamente el noveno grado.

El nuevo MCN es el documento base de lo que se denominó Transformación educativa por los sectores políticos que lo impulsaron. Este se desglosa en otros documentos que son líneas de programación y planes, hasta llegar a los programas de las Unidades Curriculares que conforman la malla curricular que define la generalidad del contenido a ser enseñado. Dentro de las orientaciones generales a propósito de un contenido determinado, es el docente quien puede elegir los objetos específicos de enseñanza que crea más conveniente, en donde el marco curricular “brinda los lineamientos para definirlos y seleccionarlos desde las competencias establecidas” (ANEP, 2022a, p. 28). Un punto importante en este MCN es que, no hace mención a contenidos específicos, y, los contenidos en dicha generalidad son los mismos para los diferentes grados, en donde lo que los diferencia es el grado de dificultad con el que son abordados.

Las competencias por su parte, se presentan en dos niveles, Competencias generales y competencias específicas. Las competencias generales aparecen agrupadas en dos bloques. El primero es denominado “Pensamiento y comunicación” que agrupa las competencias de: comunicación, pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento científico, pensamiento computacional y competencia metacognitiva. El segundo bloque se denomina “Relacionamiento y acción”, agrupando las competencias de: conocimiento intrapersonal, de iniciativa y orientación a la acción, de relación con los otros, y, de ciudadanía local, global y digital (ANEP, 2022a). En el caso de las competencias específicas, estas se definen en relación al área de conocimiento y la Unidad Curricular particular, adaptándose a las progresiones de aprendizajes de cada Tramo.

Específicamente en relación a la unidad curricular educación física, dentro de la fundamentación presente en el MCN, se encuentra la idea de conciencia corporal, como un elemento imprescindible para un buen desarrollo de los estudiantes. La educación física a la vez que habilita un buen desempeño del niño y el adolescente en términos educativos, es un apoyo para las estrategias pedagógicas, brindándole al estudiante un desarrollo sostenible, hábitos saludables, convivencia ciudadana, disfrute y uso del tiempo libre. El segundo punto que aparece refiere a la idea de cuerpo que se pretende enseñar, afirmando que, no solamente son imprescindibles las nociones provenientes de ciencias como la anatomía y la biología, sino que, es necesario apoyar desde otras miradas sobre el cuerpo que, “hacen a la construcción del ser humano en el mundo actual” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 2).



Dentro de la educación física se muestran cinco contenidos generales, que como ya se mencionó, los programas brindan lineamientos generales de los contenidos, pero es el docente quien define qué enseñar. Los contenidos generales son: Conciencia Corporal, Juego y Recreación, Deporte, Gimnasia y Prácticas Expresivas. El rol de la educación física en este plan se justifica desde varias disciplinas: la biología, la motricidad, la corporeidad. Como también desde cuestiones vinculadas a las emociones y la posibilidad de desarrollar un ser integral, brindándole al estudiante las herramientas para ser capaz de saber por qué y para qué de lo que siente, piensa y actúa, por medio de “movimientos intencionales no solamente orientados al desarrollo o instrucción del cuerpo físico, sino a la construcción de la corporeidad para la construcción de proyectos de vida” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 10). A su vez se le encomienda a la educación física formar personas capaces de convivir en sociedad, siendo un espacio que genere “experiencias educativas motrices, expresivas, argumentativas e interpelantes, en un espacio y tiempo esencialmente educativo” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 10).

En relación al área de educación física y particularmente a la temática del tiempo libre, la recreación y el juego, en los programas aparecen referencias conceptuales que están muy presentes en la formación universitaria en educación física en el Uruguay. Dentro de estas referencias, los autores más citados en el MCN son: R. Caillois (1986), J. Huizinga (2012), V. Pavía (2010) y P. Waichman (2000). A modo de fundamentación los programas afirman que el juego es “un espacio ficticio y separado de la vida real que habilita en cierta forma modos y formas de jugar, por otro lado, la recreación es tomado como el lugar para que se desarrollen todas las potencialidades humanas” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 4). En consecuencia, se presenta una de las principales incongruencias a nivel conceptual, representada por la incompatibilidad entre la crítica formulada tanto por Huizinga, como por Caillois (1986) a propósito de la instrumentalización del juego, en donde su enseñanza queda subordinada al desarrollo de las competencias específicas. Si Huizinga (2012) plantea como uno de los elementos centrales del juego como función social la libertad. Esta condición fundamental del juego para el autor está comprendida por la capacidad del jugador de empezar y terminar sin ningún tipo de coacción externa. En este sentido, qué libertad tendría el jugar en estos programas si es el docente el que plantea el juego, si es el plan el que lo manda al docente a plantearlo y si el juego es despojado de su carácter autotélico para convertirlo en un contenido curricular a disposición del desarrollo de competencias.

En el contenido “Juego y recreación” y en especial en el apartado del programa “Contenidos específicos por grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 14), podemos visualizar tres puntos que son claves para el desglose del contenido: juego y lúdica, medio natural y medio acuático. En cada tramo y grado se presenta formulado de la misma forma, en donde lo que puede llegar a variar, es algún tipo de especificación o comentario de cómo debe de ser abordado el contenido promoviendo diferentes niveles de complejidad (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e). En particular el juego por definición en los programas, está destinado a ser un soporte del desarrollo motriz o biológico del estudiante. Según consta en los programas la centralidad está en los juegos motores y cooperativos. Si bien los programas responden a la adquisición de competencias y la forma que predomina son los juegos motores, no se desarrolla de forma concisa el vínculo entre ambos elementos, a la vez que se resalta como actividad la “Identificación de distintos juegos motores como dimensión del fenómeno lúdico” (ANEP, 2023d, p. 15).





A modo de síntesis, este apartado pretende ser una primera aproximación a las finalidades y sentidos adjudicados al juego en los programas de los 6 tramos que constituyen el MCN. En este sentido se puede afirmar que, el juego se presenta como una excusa y un insumo más para poner en funcionamiento propuestas que permitan el desarrollo de las diferentes competencias. De esta forma el contenido entra como herramienta para la búsqueda del “ser competente” que busca desarrollar la llamada transformación educativa. Podemos ver que en la propuesta existen diferentes aspectos en los que, el jugar se hace presente en donde el juego como contenido enfatiza los juegos motrices y cooperativos. Ambas formas del juego pondrían en funcionamiento la capacidad bio-motricista y fisiológica del juego. Por otro lado, se resalta que la relación entre competencia y juego, puede promover un estilo de vida saludable por medio de la capacidad de desarrollar y reconocer un esquema corporal y generar procesos de internalización, como se hace mención en la “Competencia Corporeidad y Entorno”. Por otra parte, según los programas, el juego y el jugar también permiten experimentar y analizar situaciones dadas, para realizar una interpelación o toma de decisiones asertivas como se puede leer en los apartados destinados a la “Competencia Motriz Expresiva”. Si para Caillois (1986) el juego es, entre otras cosas preparación para la vida, dado que permite la aprehensión de del mundo por medio de su capacidad de transformar lo difícil en fácil, mediante la sustracción a la vida cotidiana y el placer, quizás el alto nivel de funcionalización que los programas proponen anulen esta posibilidad, ya que como podemos leer en Huizinga (2012), en el juego como elemento de la cultura y en su condición de función social, se destacan dos elementos: Ser un espacio de libertad y la capacidad de generar formas bellas.

EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Según Caldeiro (2021) el juego en su relación con la educación –para el caso uruguayo– siempre ha quedado definido como una técnica normalizadora. Si se considera al juego como factor de la cultura (Huizinga, 1983) y la cultura como espacio de mediación entre las personas que comparten un mismo hábitat, espacio público y costumbres, puede ser entendido como dispositivo pedagógico que prescribe y proscribire factores morales que caracterizan a la vida en sociedad. Históricamente en el Uruguay, la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en su corta historia, durante el siglo XX ha sido de las principales herramientas para el desarrollo de políticas higienistas, generando sensibilidades funcionales al espíritu de la época (Caldeiro 2021; Píriz, 2024).

En el marco de esta reforma educativa centrada en la enseñanza por competencias, son más las continuidades que las rupturas, al menos en el área de educación física. Este nuevo MCN reafirma las ideas de un cuerpo que sea competitivo en la vida, que sea un cuerpo útil al desarrollo económico, constituyendo un ser competente. Según la fundamentación del nuevo MCN una persona que sea competente en relación a: “la vida social y cultural, desarrollo sostenible, hábitos saludables, convivencia ciudadana, disfrute y uso del tiempo libre” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 2). Así, la educación física se presenta como el espacio para desarrollar “movimientos intencionales no solamente orientados al desarrollo o instrucción del cuerpo físico, sino a la construcción de la corporeidad para la construcción de proyectos de vida” (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, p. 10).

Uno de los ámbitos a la interna del campo de la educación física en donde el juego y las prácticas lúdicas ocupan un lugar central es la recreación. Algunos trabajos como los de Píriz (2018, 2024), y, Píriz y Caldeiro (2020) entienden a la recreación como fenómeno social y cultural, vinculado a la modernización e industrialización de las sociedades occidentales. Para los autores, en lo contem-



poráneo es caracterizada por una gran dificultad conceptual a a nivel de definición, generando que, según el enfoque adoptado sus prácticas concretas adquieren las más variadas formas³. Es posible afirmar que como práctica del tiempo libre y de educación para el tiempo libre, la recreación en relación a la educación está presente tanto en el ámbito formal como no formal. Como afirma Píriz (2018):

Las propuestas sobre la denominación de recreación o recreativas están presentes en diferentes ámbitos sociales y culturales, constituyendo parte de las ofertas de las más diversas instituciones, tanto en escuelas como clubes deportivos. En este sentido, es importante preguntarse sobre el sentido que adquiere un discurso sobre la recreación y lo recreativo, o sea, el elemento lúdico en las políticas en Educación Física. (p. 14)

A partir del trabajo investigativo realizado al momento es posible afirmar que, según el MCN, la recreación es una actividad específica, que tiene en su centro la idea de disfrute del tiempo libre. Es la posibilidad y herramienta para que las personas desarrollen una experiencia de tiempo libre caracterizada por su alto contenido lúdico (ANEP, 2022a, 2022b).

Para el caso uruguayo, es posible afirmar que el juego a la interna del campo de la educación física ha operado como una herramienta a la que ninguno de los ámbitos educativos ha sido indiferente. Según Dogliotti (2010), entre los años 1993 y 2006 para el caso de la educación formal, los diferentes discursos relacionados con el cuerpo, presentes en los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria, están preponderantemente apoyados en conocimientos biomédicos (Dogliotti, 2010). En este sentido, es posible identificar más continuidades que rupturas de la supuesta transformación educativa que buscó generar el poder ejecutivo. En la fundamentación del nuevo MCN, a la Educación Física, se le asigna la función de ser parte de una constelación de áreas temáticas que tienen como principal cometido ser formadoras de sujetos de derechos. Para el caso particular sería la disciplina encargada de generar conciencia corporal por medio de las diferentes herramientas pedagógicas que coloca en juego en su quehacer educativo (ANEP, 2022a). En consecuencia, parte del análisis desarrollado se centra en las definiciones y las enunciaciones sobre el juego y la recreación que, el Programa de Educación Básica Integral-PEBI (ANEP, 2022b) expresa a propósito de las competencias en sus diferentes apartados.

La Competencia Motriz se vincula a la realización de actividad física, y a la posibilidad de promover actitudes saludables en relación al deporte y el juego, entre otras prácticas corporales. En cuanto a la Competencia Corporeidad y Entorno, se encuentra una referencia directa al desarrollo corporal a través de la toma de decisiones espacio-temporal. Por último, la Competencia Motriz Expresiva, es la encargada de desarrollar una corporeidad que sea capaz de expresar, crear y generar desde las prácticas corporales (ANEP, 2022b).

Para los Tramos 1 y 2, se pretende que las prácticas lúdicas sean de expresión artística y experimentación, haciendo que mediante el juego el alumno identifique su imagen corporal constituyendo su integración con el entorno y vínculos de confianza (ANEP, 2022b, 2023a). Las prácticas lúdicas buscan ser una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable en relación con el deporte, el juego, la recreación, la gimnasia y las diferentes expresiones del movimiento motriz. En los distintos tramos va variando lo que se pretende

3 En un capítulo titulado "Más acá de una historia de la recreación", Píriz (2018) realiza un desarrollo detallado de los diferentes enfoques y discursos sobre la recreación durante el siglo XX en Uruguay que puede complementar la afirmación realizada.





del estudiante a la hora de ser abordado el contenido, afirmando en todos los programas que la educación física debe promover un estilo de vida saludable, que implica conocimientos, actitudes, sentimientos y procedimientos en relación al juego y la recreación, el deporte, la gimnasia y las expresiones del movimiento motriz (ANEP, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d). En el tramo 2 se busca que la realización de estas prácticas sea de una forma reflexiva, emocional y observable a nivel del cuerpo humano, construyendo vínculos de confianza e integración con el entorno (ANEP, 2022a). Para tramo 3 toma centralidad la "Competencia Motriz", en donde se busca realizar de forma consciente las prácticas motrices reflexivas, emocionales y observables del cuerpo, centrándose en el desarrollo de expresiones de "movimiento motriz" (ANEP, 2023b). El tramo 4, intenta desarrollar las competencias específicas, por medio de tres tipos de prácticas lúdicas, que deben contener conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que promuevan un estilo de vida saludable (ANEP, 2023c). Avanzados en el trayecto educativo, en el tramo 5, el joven ya debería presentar un comportamiento de identificación, creación y recreación en torno a prácticas como la recreación, el juego y los deportes (ANEP, 2023d). El tramo 6 da fin al trayecto educativo y comprende el noveno grado, proponiendo una interiorización del juego, la incorporación, reflexión y búsqueda de una imagen corporal, que pueda afianzar la identidad corporal del joven (ANEP, 2023e). Si se pensará los programas en términos de una progresión educativa la principal referencia a propósito de la educación física, es que tiene a su cargo asegurar el crecimiento y correcto desarrollo corporal del niño y el joven. En donde, tal desarrollo refiere sobre todo a la buena salud, y esta depende del buen estado de los órganos y de su normal y eficiente funcionamiento.

La educación física para la reforma educativa a través del desarrollo de los juegos, tiene como cometido principal la educación de los niños y jóvenes y su óptimo desarrollo como personas. Si para Píriz (2018), en los programas de la CNEF de finales del siglo pasado, en la centralidad de lo orgánico instaurado por paramentros de desarrollo y sanitarios, tomaban expresión dispositivos biopolíticos que respondían a supuestos criterios de normalidad, en los actuales programas de la ANEP identificamos una presencia de lo orgánico y las ciencias biomédicas que representan una continuidad discursiva con las políticas en educación física desde hace más de 100 años. Con la normalización del juego se apunta a mejorar la eficiencia y estructura de los órganos en crecimiento. La recreación y el juego están fundamentados en aspectos biológicos considerados la base para el desarrollo de capacidades pedagógicas y psicológicas. La correcta elección de juegos en cada etapa y la diferenciación entre el juego infantil y en la edad adulta la recreación, refleja el carácter educativo y normativo que sigue siendo funcional al espíritu hegemónico de una época.

Si se considera que las prácticas corporales como elemento de la cultura y en su construcción histórica y social anteceden al sujeto, es porque hay un conjunto de representaciones y simbolismos que están previamente presentes. Es a través de esta construcción imaginaria que los participantes de un juego pueden estar de acuerdo, y en este acuerdo ya está contenido un discurso sobre el cuerpo y su educación, lo que representaría tanto el Huizinga (2012), como en Caillois (1986) la función social del juego. En este sentido, si se colocara la pregunta sobre el lugar en que se encuentra el cuerpo en relación del objeto de conocimiento en el nuevo MCN, lamentablemente la sospecha es que, en esa dialéctica entre reproducción y creación, o, entre dominación y libertad, la educación pública en el caso uruguayo, sigue tomando partido por la primera.



EVALUACIÓN DEL JUEGO Y EL JUGAR

Según Píriz (2024), el juego improvisado del niño como forma de conocimiento, por medio de una captura conceptual podría decir más sobre el juego como forma de cultura que las explicaciones ofrecidas por pedagogos, psicólogos y médicos a lo largo del siglo XX. En el juego del niño, podría encontrarse una forma de operar de la razón y el conocimiento que escape a la necesidad de utilidad total de las prácticas y las formas de cultura, ejerciendo cierta resistencia al primado de la forma mercancía (Benjamin, 1989; Adorno, 2004). Pero ante esta posibilidad de resistencia y negación de la lógica del mundo de la producción, en su relación con la educación, el juego siempre ha sido objeto de una interdicción que no cesa de buscar la utilidad allí en donde su ausencia representaría su principal característica. Pero esta contradicción que se podría identificar en la relación entre forma de cultura y actividad al servicio del desarrollo de la educación por competencias, se hace más patente al momento de su tratamiento como aprendizaje a ser evaluado.

A modo de introducción y de esquematización, en el Tramo 2, que engloba primero y segundo grado de educación primaria, se busca que los niños interioricen el jugar como una acción lúdica, y la concientización del juego como práctica de vital importancia en la recreación (ANEP, 2022a). Para el Tramo 3 se espera en el tercer grado que los estudiantes identifiquen y vinculen los juegos con diferentes lógicas internas, también se le da importancia al entendimiento de las reglas en los juegos motores cooperativos, se promueve la experimentación de juegos tradicionales como parte de nuestro acervo cultural, y además, se busca el desarrollo de los juegos en contacto con la naturaleza. En el cuarto grado, el niño debe internalizar todo lo vinculado a las lógicas del jugar que se mencionan en el grado anterior, además, se busca que el juego y las prácticas acuáticas que iniciaron en el grado anterior sean de provecho para el desarrollo personal y la participación social (ANEP, 2023b). En el Tramo 4 que están constituidos por quinto y sexto grado, se espera que el niño pueda explicar, seleccionar e identificar las lógicas de las prácticas lúdicas (ANEP, 2023c). En el Tramo 5, en el séptimo grado, se pretende que los jóvenes identifiquen distintas formas de jugar, deben comprender el espacio y el tiempo en el juego, los diferentes roles y las distintas tomas de decisiones. En ese grado es que aparecen los campamentos como contenido y toman fuerza los juegos en el medio natural, los juegos de orientación y de reconocimiento del entorno. Para octavo grado se destacan, la libertad de poder crear, manejar, y desarrollar juegos sin la intervención de los docentes, además de la necesidad de que los estudiantes puedan planificar y organizar un campamento (ANEP, 2023d). En el tramo 6 que contiene solamente el noveno grado y es el último nivel previo al ingreso a la educación superior o universitaria, se pretende que el joven sea capaz de reconocer las lógicas del jugar, que se afiance su identidad corporal, por medio de actividades que permitan identificar y reflexionar en torno al juego como práctica sociocultural (ANEP, 2022e).

Evaluar el juego en el contexto educativo presenta desafíos importantes, especialmente en el marco del Plan de Educación Básica Integrada (ANEP, 2022b). El proceso de evaluación abarca diversos tramos, desde la comprensión y disfrute del juego como acción lúdica en los primeros grados, hasta la reflexión sobre las lógicas del juego y su relevancia socio-cultural en grados superiores. Estos criterios de evaluación se sustentan en el Marco Curricular Nacional, como el medio y documento rector de prácticas educativas que pretenden promover el desarrollo de competencias necesarias para el futuro de los estudiantes.





La principal dificultad que se encuentra en los programas del MCN (ANEP, 2022a) para pensar la evaluación del juego y el jugar, es el contenido subjetivo que implican las características del juego y el jugar, como elemento de la cultura. Esta problemática se potencia al momento de considerar que el que evalúa es el docente, quién asume el juego como un contenido y el jugar como una actitud a evaluar en pos del desarrollo de las competencias específicas que el programa tiene como objetivos. El docente propone el juego para que jueguen los estudiantes y por lo general el docente no participa. En este sentido, si el juego tiene la particularidad de que el jugador pertenezca a un orden diferente a la vida cotidiana –característica que define el estar jugando e inmerso en el juego como elemento de la cultura–, en el ámbito educativo se puede ver alterado por el momento y el contexto en el que se juega. En este sentido cobran relevancia las preguntas: ¿cómo el docente puede llegar a esta seriedad? ¿Cómo puede ser parte de un adentro y un afuera del mundo “mágico” del juego?

Según Huizinga (2012) las principales características del juego son, ser una actividad libre, la condición de ser un como sí, es decir, que no participe de la vida corriente, una actividad que está determinada por un tiempo y un espacio particular. Es una actividad que funda un orden y un campo estético particular, pero, sobre todo, es una actividad que genera atención y se encuentra cargada de incertidumbre. El autor afirma que:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como sí» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 2012, p. 52)

Como función social, para el autor, el juego se caracteriza por su capacidad de generar un orden simbólico específico, con significados propios dentro de su limitación espacio temporal. Otro elemento muy característico es su capacidad de generar sensaciones de tensión y libertad, en un espacio de seguridad en relación a la vida cotidiana (Huizinga, 2012). Elementos estos, que son por demás complejos a la hora de ser abordados por la evaluación educativa centrada en los aprendizajes. En una línea similar, Caillois (1986) plantea que el juego por definición es una actividad libre que genera estados de compromiso voluntario, que tiene reglas claras y autodefinidas por los jugadores, las que lo gobiernan como estructura. En este sentido la pregunta que cabe colocar es: ¿Como un estudiante va a cumplir con esta simple característica si le es impuesto lo que debe y cómo debe jugar?

Para ambos autores el juego no solo tiene la función de entretenimiento y diversión, sino que, está constituido por características fundamentales, que le asignan un rol importante en cuanto forma de cultura a propósito de ser productor de cultura y representar una función social, que en ambos casos se encuentra separado por su lógica del orden de la reproducción de la vida. Siendo así, al colocarlo al juego a funcionar en términos del desarrollo de capacidades, que en última instancia tienen la pretensión de formar un sujeto competente y funcional al sistema, se lo vacía de su contenido histórico y social, en donde, en el mejor de los casos, solo queda una débil parodia de lo que representa como evidencia del patrimonio histórico de la cultura lúdica de una sociedad.



EL JUEGO Y LAS COMPETENCIAS

En el nuevo MCN la relación entre el juego, la recreación y las competencias, se encuentra signada por el enfoque de trabajo por competencias, y, por la inclusión del juego y la recreación como contenidos específicos en la asignatura de Educación Física.

En primer lugar, según el PEBI (ANEP, 2022b) el enfoque de trabajo por competencias busca desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes, más allá de la adquisición de conocimientos. En el caso de la asignatura de Educación Física, se establecen cuatro competencias específicas relacionadas con el juego y la recreación: competencia motriz, competencia corporeidad y entorno, competencia motriz expresiva y competencia cuerpo y pensamiento científico. Estas competencias implican el desarrollo de habilidades motrices, la toma de decisiones espacio-temporales, la expresión y creación a través del movimiento corporal, y, la comprensión del cuerpo y su relación con el pensamiento científico.

En segundo lugar, el contenido "juego y recreación" se incluye como parte de la unidad curricular de Educación Física. El juego se plantea como un espacio separado y ficticio, que permite diversas organizaciones y modalidades de juego. A la vez, reconoce que el juego tiene un valor educativo y pedagógico, ya que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras de los estudiantes (ANEP, 2022a, 2022b).

La recreación, por su parte, se define como un conjunto de acciones y actividades institucionalizadas destinadas al disfrute, que promueven el desarrollo de todas las potencialidades humanas. Se reconoce que la recreación tiene un marcado carácter lúdico y recreativo, por lo que fomenta el bienestar de los estudiantes a través de las diferentes actividades que desarrolla (ANEP, 2022a).

Al juego, lo lúdico y la recreación en este programa, sin dar explicación o justificación categórica, se les asigna el desarrollo de ciertas competencias, asignación a la que es indefectible preguntarle: ¿con qué fin se utiliza el juego? ¿El juego como una enseñanza? ¿Como un medio para simplificar y hacer más amena una actividad mediante el disfrute y el goce? ¿Como una especie de escalón que al final de la escalera están las competencias específicas que la Administración Nacional de Educación Pública encasilla en el juego?

Juego y recreación, como contenido en el programa se materializa en contenidos más específicos del campo de la educación física como son: juegos motores, expresión artística y experimentación. A la vez que, se asume que como el niño y el joven se encuentran en proceso de reconocimiento de su "corporalidad integral" este tipo de prácticas aportan experiencias significativas para su desarrollo corporal. Desarrollo en el que, su imagen corporal se constituye en integración con el entorno, a la vez que construye vínculos de confianza. En este sentido el juego sería un medio para vincularse con el entorno y desarrollar de forma correcta su subjetividad (ANEP; 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e).

Cuando en relación al juego y la recreación como contenido aparecen las competencias específicas para las que este contenido sería relevante; la "Competencia motriz", que implica realizar una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano, y que, promueve un estilo de vida saludable, se sustentaría en la práctica del deporte, el juego y la recreación, la gimnasia y las expresiones del movimiento motriz, ya que estas fomentan un estilo de vida saludable (ANEP, 2022a). En segundo lugar, se encuentra la "Competencia Corporeidad y Entorno" que se define como





la capacidad por parte del estudiante para poder “reflexionar y desarrollar su esquema corporal, nociones perceptivas, capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espacio temporal, para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno” (ANEP, 2022a, p. 2). La tercera competencia es la “Competencia Motriz Expresiva”. Por medio de esta, el niño o el joven “explora, analiza y desarrolla desde la práctica una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas”. (ANEP, 2022a, p. 13).

Una constatación a propósito de las enunciaciones del nuevo MCN es sobre el propósito del juego y la recreación como contenidos en este programa, y si su enseñanza, responde menos a un elemento de la cultura a ser transmitido de generación en generación, que a un recurso didáctico y un medio para simplificar actividades que, permitan el desarrollo de competencias específicas.

Huizinga (2012) sostiene que el juego tiene un valor intrínseco en sí mismo y que su influencia en la cultura y la sociedad va más allá de la mera adquisición de habilidades o conocimientos. El juego, según el autor, es un acto cultural que abarca aspectos emocionales, cognitivos y sociales. En este sentido, la utilización del Homoludens como parte de los fundamentos conceptuales (Huizinga, 2012) del MCN y la relación con el desarrollo de competencias puede ser considerada una contradicción, en el caso de Píriz (2018) puede ser considerada una perversión, a la vez que para Scheines (2023) es uno de los usos terribles que el capitalismo hace del juego. En este sentido, la transformación educativa en sus documentos rectores (ANEP, 2022a, 2022b) toman al juego como una herramienta para fomentar el desarrollo de competencias específicas que implican la adquisición por parte de los estudiantes de habilidades y capacidades que considera intrínsecas al desarrollo personal. En consecuencia, la obtención de estas competencias es un mero hecho cognitivo que se busca promover a lo largo de todo el tránsito educativo constituido por la educación primaria y secundaria.

Si bien el marco curricular puede establecer competencias específicas para el juego, la pregunta que se debe remarcar es: ¿El juego se considera simplemente como un medio para alcanzar ciertas competencias, o se reconoce su importancia como forma de cultura para las personas y la sociedad? Huizinga (2012) remarca la naturaleza especial del juego como una actividad que trasciende la necesidad, la supervivencia y las dimensiones puramente funcionales.

La competencia, según Caillois (1986), implica la búsqueda de la excelencia y la superación agonística de un oponente. Si se contrapone esta idea a la de competencia en el juego dentro del marco curricular, podríamos sugerir que una idea de competencia acorde a ideales iluministas de educación, esperaría que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas específicas, compitiendo entre ellos de manera no violenta. La competición en este contexto no se entendería solo como una lucha por la superación de los demás, sino como un medio para alcanzar la excelencia personal y contribuir al bienestar general del todo social.

Como fue destacado, el juego en el nuevo MCN, las competencias implican el desarrollo de habilidades motrices, toma de decisiones espacio temporales, expresión a través del movimiento y comprensión del cuerpo en relación con el pensamiento científico. En este sentido, el juego podría reconocerse como un espacio educativo y pedagógico que contribuya al desarrollo cognitivo, socioemocional y motor de los estudiantes, en donde la recreación promueva el desarrollo de todas las potencialidades necesarias para la vida en sociedad y el fortalecimiento de la democracia. Si en el MCN (ANEP, 2022a) se destaca la importancia intrínseca del juego en el desarrollo humano y se



plantea la competición como un medio para alcanzar la excelencia personal y contribuir al bienestar general, quizás es necesario abrir mano de su utilidad y funcionalización, para habilitar otras experiencias en las que la formación estética y otras formas de operar de la razón tomen relevancia como nuevas formas de conocer el mundo que permitan retomar ideales de emancipación a propósito de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

En la investigación realizada se analizó de forma crítica las enunciaciones sobre el juego, lo lúdico y la recreación en el nuevo MCN –aprobado en el año 2022 y puesto en vigencia en el año 2023– como elementos constituyentes de una formación discursiva acerca de la educación de los cuerpos. El análisis se centró principalmente en el juego y la recreación, como contenido de los programas que conforman dicho marco curricular, poniendo especial énfasis en su relación con el enfoque educativo centrado en: el desarrollo de competencias, la contextualización de los contenidos, los criterios de evaluación sugeridos en los programas y su incidencia en la definición de formas específicas de educación del cuerpo. Estos ejes de análisis que fueron definidos a partir de un estudio detallado del nuevo MCN y los programas de los diferentes niveles que lo constituyen, fueron la base para problematizar a nivel discursivo la presencia del juego, la recreación y lo lúdico, reflexionando a partir de las diferentes enunciaciones con las que estos elementos se hacen presente en los programas.

Una de las principales críticas realizadas por el equipo investigador refiere a la subordinación del juego al enfoque por competencias, evidencia esta, de una instrumentalización de las diferentes prácticas lúdicas. Dicha subordinación responde a una transformación educativa en la que el desarrollo de competencias específicas ocupa un lugar central desplazando a la relevancia del contenido específico como objeto de saber a ser enseñado. En consecuencia, el juego deja de ser concebido como una experiencia significativa en sí misma y como elemento del patrimonio cultural de una sociedad para convertirse en un medio al servicio de fines previamente definidos, en este caso, el desarrollo de competencias específicas. A su vez, es posible observar una clara falta de contextualización de los contenidos juego y recreación, ya que, en sus formulaciones conceptuales se puede observar una omisión de los análisis fundamentales vinculados a las condiciones materiales en donde dichas prácticas se desarrollan, a saber: infraestructura, población específica, presupuesto y políticas públicas, entre otros.

Si en su breve historia reciente, la educación física en el Uruguay ha transitado sinuosos caminos en dirección a experiencias educativas en donde las diferentes prácticas corporales –entre ellas el juego–, son consideradas elementos de la cultura que recuperan constructos históricos y sociales que permiten procesos de transmisión cultural y reconfiguración de la cultura, en el MCN se podría identificar un quiebre con dicha tendencia crítica. Se reconfigura esta reciente tradición en una subordinación a la construcción de una persona acorde al perfil de egreso, que está basado en el desarrollo de competencias específicas, las que de ser cumplidas, configuran una persona socialmente competente y funcional. Estas competencias están orientadas a la adaptación de niños y adolescentes a la convivencia social, priorizando habilidades como el razonamiento rápido, la coordinación motriz y la eficiencia. Condiciones que, pareciera van en detrimento de dimensiones expresivas y críticas que funcionan en otra temporalidad diferente a las del mundo productivo, como pueden ser las experiencias lúdicas y creativas, en donde podemos considerar como uno de sus arquetipos al





juego. En consecuencia, un análisis sobre la relación entre el juego y las competencias revela tensiones axiomáticas de las prácticas educativas en general y de la relación entre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo en particular.

A modo de cierre es posible afirmar que una de las principales problemáticas identificadas en la investigación es que, el MCN exalta una dimensión individualista de la educación, en donde, las competencias están centradas únicamente en el desarrollo personal. Al menos en el área de Educación Física, todas las competencias específicas están centradas en el desarrollo físico, cognitivo y motriz del niño y del adolescente. El desarrollo de dichas competencias carece de factores grupales o de elementos que promuevan el vínculo interpersonal y formas colectivas de organización. Si es posible afirmar que los procesos de enseñanza que promueve el MCN están principalmente enfocados en aspectos individuales, nos permitimos entonces a modo de objeción, remarcar la necesidad de cuestionar las formas que toma nuestra educación pública, y mirar con desconfianza hasta dónde, estas formas actuales de planificación educativa no afectan de forma negativa a los modos y las institucionalidades en las que se producen la cultura y la democracia como, elementos por excelencia constitutivos de la producción de la vida en sociedad.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. **Mínima Moralía**. Lisboa: Edições 70, 2004.

ANEP. **Marco Curricular Nacional**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>, 2022a.

ANEP. **Plan de Enseñanza Básica Integrada. Plan de Estudios** <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%C3%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>, 2022b.

ANEP. **Programa de Educación Básica Integrada Educación Física Tramo 2 Grado 1 y 2**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%202.pdf>, 2023a.

ANEP. **Programa de Educación Básica Integrada Educación Física Tramo 3 Grado 3 y 4**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%203.pdf>, 2023b.

ANEP. **Programa de Educación Básica Integrada Educación Física y Recreación Tramo 4 Grados 5 y 6**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%204.pdf>, 2023c.

ANEP. **Programa de Educación Básica Integrada Educación Física y Recreación Tramo 5 Grados 7 y 8**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%205v2.pdf>, 2023d.

ANEP. **Programa de Educación Básica Integrada Educación Física y Recreación Tramo 6 2023 Grados 9**. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%206v2.pdf>, 2023e.

BENJAMIN, Walter. **Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes**. Buenos Aires: Nueva visión, 1989.



CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo**. CDMX: Fondo de la Cultura Económica, 1986.

CALDEIRO, Martín. **El cuerpo en juego: la emergencia del discurso sobre el juego en el campo de la educación física a comienzos del siglo XX en Uruguay**. Montevideo: Biblioteca Plural Universidad de la República, 2021.

DOGLIOTTI, Paola. **El cuerpo en los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1993-2006)**. Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte. ISSN-e 2393-6444, ISSN 1688-4949. 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Traducción de Eugenio Imaz. 3ª Edición en español. ed. Madrid: Alianza Editorial AS, 2012.

PAVÍA, Victor. **Formas del juego y modos de jugar**. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue, 2010.

PÍRIZ, Rodrigo. Corpo, Política e Lazer: A Exemplo Do Processo De Redemocratização No Uruguai (1985 1990). **Dissertação de Mestrado**. Florianópolis: PPGE-UFSC <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192911/PEED1319-D.pdf>, 2018.

PÍRIZ, Rodrigo. Fragmentos para una teoría crítica del tiempo libre: conceptos, prácticas y políticas del cuerpo. **Tese de Doutorado**. Florianopolis: PPGE-UFSC <https://pergamum.ufsc.br/acervo/390670>, 2024.

PÍRIZ, Rodrigo & CALDEIRO, Martín. (2020). Juego y educación reflexiones sobre historia de la recreación en el Uruguay. **Revista Exitus**, ISSN 2236-2983, ISSN-e 2237-9460, N°. 10, 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9520737>

SCHEINES, Graciela. **Juguetes y jugadores**. Buenos Aires: Espíritu Guerrero, 2023.

WAICHMAN, Pablo. **Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico**. Armenia: Kinesis, 2000.

