

# El juego en los diseños curriculares de la formación docente. Un estudio sobre la provincia de Buenos Aires

## *The Game in the Curricular Designs of Teacher Formation. A study on the province of Buenos Aires*

Nicolás Viñes\*

**Resumen:** La formación superior en Argentina se organiza en las universidades y en las Instituciones de Formación Superior no universitarias. El objeto de esta investigación es analizar los saberes de la formación de profesores en Educación Física en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Específicamente, el trabajo se ocupa del estudio del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires y, en ese contexto, del análisis de la propuesta de juego. El texto se enmarca en una investigación mayor en donde se estudian los modos en los cuales se aborda la enseñanza del juego en la formación superior en Argentina.

**Palabras clave:** juego, formación docente, diseño curricular, tiempo libre.

**Abstract:** Higher education in Argentina is organized in universities and non-university Higher Education Institutions. The purpose of this research is to analyze the knowledge of the formation of teachers in Physical Education in the Higher Institutes of Teacher Formation of the province of Buenos Aires. Specifically, the work deals with the study of Curricular Design of the province of Buenos Aires and within that framework the analysis of the game proposal. The text is part of a larger investigation where the ways in which the teaching of the game is approached in higher education in Argentina are studied.

**Keywords:** game, teacher formation, curricular designs, free time.

Recibido:  
07/07/2021  
Aceptado:  
04/10/2021



Esta obra está bajo  
una Licencia  
Creative Commons  
Atribución-No  
Comercial- Sin  
Derivadas 4.0  
Internacional.

---

\* Docente de Educación Física (Universidad Nacional de La Plata). Argentina.  
nvines@fahce.unlp.edu.ar

## **Introducción**

Este trabajo es el resultado de una de las líneas de investigación de un proyecto colectivo cuyo título es El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina, radicado en el Centro Interdisciplinario Educación, Cuerpo y Sociedad (CICES) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto está aprobado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores.

Esta investigación propone indagar en los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina que se encuentran actualmente en vigencia, analizando cuáles son las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que se ponen de manifiesto sobre el juego, en tanto contenido a ser enseñado por la Educación Física.

La propuesta entiende el juego como práctica corporal y como contenido a enseñar, proponiéndose indagar en las razones por las cuales perduran las formas tradicionales de su incorporación, en tanto herramienta o medio y, asimismo, busca reflexionar en torno a las dificultades específicas respecto de sumar, en la formación, los resultados de las investigaciones y de otras perspectivas que se distancian de estos posicionamientos y presentan el juego como saber de la cultura.

Esta perspectiva implica una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre el juego en los DCJ de la Educación Física de la Educación Superior no Universitaria Argentina. La recuperación de estos discursos pretende averiguar cómo se han naturalizado, sin los debidos análisis, ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetable. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar, de mejor manera, los saberes que se transmiten.

En el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) establece por Resolución 23/07 el 'Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010'. Esta política fue diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, junto al Consejo Federal de Educación y los Ministerios jurisdiccionales. Complementariamente, vía Resolución 24/07, se aprobaron los 'Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial' (LCN). Este documento es una propuesta que

“busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente, apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio” (LCN, 2007, p. 11). En términos más específicos, es una normativa nacional que “define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo” (p. 21).

En los Lineamientos Curriculares Nacionales se indica que los diseños curriculares se deben estructurar en cuatro dimensiones: a) El marco curricular, b) La gestión jurisdiccional e institucional del currículo, c) Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades, d) Las indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica. Para nuestro objeto de estudio, la dimensión que más nos interesa es la del marco curricular, “[...] que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño” (p. 18). De lo cual se desprende que será el INFoD quien prescribirá los criterios que determinan el saber en circulación, que se establece como verdad acerca de cómo se concibe a la Educación Física y a las distintas prácticas corporales que la integran. Esto quedará plasmado formalmente en las ‘Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física’, que publicó el INFoD en el año 2009 (Lugüercho, 2019, p. 8).

Dicho documento brinda una serie de recomendaciones a los equipos técnicos jurisdiccionales que tienen por función establecer los DCJ a partir de los LCN, procurando ofrecer “[...] un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial” que, de todos modos, en tanto orientaciones no “[...] cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse [...]” (LCN, 2007, p. 13).

Las recomendaciones de INFoD, si bien no son prescriptivas, disponen las estructuras posibles para los DCJ, la carga horaria, el formato de las asignaturas, el establecimiento de los campos en los que debe ordenarse la formación. A su vez, fundamentalmente y objeto de esta investigación, presentan los contenidos mínimos para cada uno de los espacios curriculares de los DCJ, para la formación inicial de Profesores de Educación Física.

Es a partir de la publicación de estas recomendaciones que la mayoría de las provincias argentinas han modificado sus DCJ de la formación de profesores para adaptarlos a los criterios establecidos en los LCN. En algunos casos, respetando fielmente las recomendaciones; en otros, tomando la sugerencia en tanto tal, matizándolas en función de incluir sólo algunos ítems como referencia y alejándose conceptualmente de las propuestas. Estos DCJ son los que hoy están vigentes y direccionan teórica, práctica, metodológica y epistémicamente, la formación de profesores en Educación Física, en la Educación Superior No Universitaria Argentina, específicamente, en los Institutos de Formación Docente, sean estos de gestión estatal o privados.

Presentada la matriz general, es preciso realizar algunas consideraciones. Concebimos al currículum como una configuración discursiva específica de saber que tiene implicancias prácticas. De esta manera, los anclajes teóricos que esto supone constituyen una forma específica de problematizar y una tematización que lo caracteriza. Pero también, las consecuencias políticas de esta problematización permiten abrir un abanico de preguntas centradas en la enseñanza, en el saber y en el sujeto.

En este marco, definimos el currículum como una configuración discursiva<sup>1</sup> específica de saber. Esto supone contextualizar al currículum como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber. Esto conlleva que en la dimensión estructural del currículum los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente. (Bordoli, 2007, p. 30)

Definir al currículum como una configuración discursiva específica de saber supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también, abierta al acontecimiento en tanto hay sujeto.

---

1 Esta expresión posee una rica tradición en la reflexión filosófica sobre la interpretación de los relatos históricos. En esta línea de pensamiento, el problema central del discurso se ubica en el marco de la comprensión y la exégesis de los relatos. Ricoeur, entre otros, toma esta vertiente en el marco de su teoría general del relato. Para este autor, cada frase es un acto de referencia y construcción interactiva de significado intentado. En este artículo, el término es utilizado en el marco del pensamiento materialista desarrollado por Pêcheux en su tercer momento.

## Metodología

En el marco de esta investigación, la fuente e insumos empleados son los DCJ vigentes de la Educación Superior No Universitaria para la Educación Física de todas las provincias que tengan en su oferta educativa el Profesorado de Educación Física. Asimismo, el documento del INFoD del Ministerio de Educación de la Nación 'Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física', fue tomado también como fuente, por ser el documento que ha dado lugar a la modificación y actualización de los diversos DCJ. En el caso de los discursos de los currículos se efectuó un rastreo para luego objetivar conclusiones respecto de las formas de conceptualizar que estos plantean, y se realizó un análisis epistémico y arqueológico.

En esta línea, se hace eje, fundamentalmente, en el marco orientador que se establece al interior de los currículos provinciales para cada uno de los espacios curriculares que toman por objeto de enseñanza el juego como elemento que está presente en todos y cada uno de ellos. A su vez, en casos específicos, se analizaron los objetivos propuestos, el desarrollo de los contenidos y la bibliografía. Motivo de estudio es también la nominación que cada DCJ da a estos espacios curriculares objetos de nuestra investigación. El estudio y análisis anteriormente descrito nos ha permitido establecer qué emerge teóricamente respecto del juego y qué desarrollo ha adquirido en la enseñanza superior de la Educación Física en general y de cada DCJ, en particular. Se trata de averiguar cómo se propone hacer, pensar y decir el juego en los currículos, para poder rastrear los principios que lo orientan y las formas de conocimiento que supone.

Entre los objetivos establecidos en el proyecto, este artículo busca dar cuenta de aquellos que a continuación se enumeran y seleccionan:

- . Explorar el impacto de las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el diseño de los DCJ de Educación Física actualmente vigentes.
- . Examinar el rol de los discursos de los currículos de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física, en la construcción de la noción de juego en los DCJ actualmente vigentes.
- . Identificar y caracterizar las raíces epistemológicas de los diferentes discursos sobre el juego de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física.

- . Analizar los discursos de los diseños curriculares jurisdiccionales con los propios del marco teórico de la investigación.

## **Desarrollo**

El currículum es un concepto que abarca pluralidades de significados y que ha sido objeto de innumerables estudios y diversos enfoques. “El currículum es el documento oficial -o el conjunto de documentos- que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 16).

En el caso estudiado, el currículum es elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y aprobado por Resolución 2432/09. El diseño curricular de Formación Docente en Educación Física de la provincia de Buenos Aires se posiciona en un paradigma articulador configurado por una serie de elementos que se interrelacionan con otras lógicas: “la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural” (DGCE, 2009, p. 26).

La formación de profesores de Educación Física, en el diseño curricular, se organiza en cuatro años lectivos con un total de 3.296 horas. Las materias se estructuran en dos ciclos: formación básica común y formación especializada, en respuesta a lo que se expresa en la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06), categorizados, a su vez, en campos. Constituyen la formación básica común: el campo de la actualización formativa, el campo de la fundamentación y el campo de la subjetividad y de las culturas. Mientras que, el ciclo de la formación especializada consta de: el campo de los saberes específicos, el campo articulador de la práctica docente y los talleres formativos opcionales (TFO) (cf. DGCE, 2009).

Dentro del campo específico, la materia estudiada para este proyecto en la formación superior del Profesorado en Educación Física es Didáctica de las Prácticas Lúdicas. Al igual que el conjunto de asignaturas de currículum, esta materia se organiza en el diseño en un marco orientador y en una enunciación de contenidos. En este espacio curricular se aborda la temática del juego, no solo desde las capacidades ‘motoras’.

[...] se constituye como institución cultural que tiene la función de cana-

lizar los comportamientos lúdicos de la sociedad, pero no de igual modo, el sentido y el proceso didáctico de la materia se amplía más allá de la visión motora del juego, y pasa a ser un elemento cultural (que puede favorecer la enculturación y a su vez ser un mecanismo de aculturación), un elemento socio humanista (que promueve valores sociales e integra socialmente a una comunidad)[...]. (DGCE, 2009, p. 64)

Lo cierto es que, si bien la asignatura se denomina Didáctica de las Prácticas Lúdicas, lo lúdico en este apartado del diseño curricular remite al juego como práctica y contenido. Las prácticas lúdicas, en tanto sintagma, nunca son definidas, dando lugar a la interpretación de lo lúdico como sustantivo (y por ello estructura) y no al habitual y coloquial uso de adjetivo. Y es ello, junto con los argumentos planteados en el documento curricular, lo que nos permite afirmar que los contenidos que se priorizan están ligados al juego. Y la perspectiva desde la cual se lo aborda está condicionada respecto de suponer el juego como una herramienta “[...] no sólo desde las vertientes o capacidades motoras, sino también desde las diferentes capacidades de los sujetos (cognitivas, sociales y emocionales, por nombrar algunas), para no persistir en un modelo dualista cartesiano [...]” (DGCE, 2009, p. 64). El uso del juego como herramienta didáctica, técnica o medio, ha sido la perspectiva dominante en la Educación en general y en la Educación Física en particular a lo largo de su historia, y ha transformado esta práctica en medio de enseñanza sin dar lugar a su singularidad en tanto saber a ser enseñado.

Para dar cuenta conceptualmente de esas perspectivas dominantes se tomó como referencia un artículo publicado recientemente (Viñes y Ramírez, 2020) en el que se realizó un análisis de 102 programas de asignaturas sobre Vida en la Naturaleza y, en ese marco, se estudiaron los modos en los cuales se caracteriza el juego. En función de que esa investigación tomó como objeto de estudio la Vida en la Naturaleza, y que en la pesquisa se indagó respecto de las perspectivas que sobre el juego se construyen y transmiten en los programas de su enseñanza en diversas instituciones del país, y teniendo en cuenta que en su singularidad, la Vida en la Naturaleza da cuenta de la enseñanza de la Educación Física, hemos establecido que las conclusiones respecto de la enseñanza del juego en ese otro contenido de enseñanza pueden ser generalizadas a la Educación Física toda. En ese contexto, y en función de los análisis realizados y la triangulación de los datos obtenidos, la construcción de categorías permitió organizar las matrices teóricas en: juego biológico, juego didáctico y juego inútil. En la primera “[...] el juego es natural e inherente al individuo. Cumpliendo una función de desarrollo biológico latente,

que emerge y se desarrolla apoyado en los estímulos del juego” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 4).

Respecto de la segunda, el juego “[...] es utilizado como instrumento, medio o recurso para fines que son externos al propio juego. El uso habitual del juego está relacionado, entonces, a la enseñanza y al aprendizaje. El juego es concebido como instrumento de enseñanza y como medio de aprendizaje” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 5).

En relación con el juego inútil, “[...] parte de afirmar que la finalidad del juego en la Educación Física es únicamente el ser jugado. Es decir, que no existe ningún otro sentido en el hecho de jugar que hacerlo por el disfrute mismo de la realización” (Viñes y Ramírez, 2020, p. 7).

Si bien es habitual en la Educación Física concebir instrumentalmente el juego en tanto recurso didáctico para enseñar habilidades, destrezas, técnicas o deportes, entre otros, es un hallazgo de la mencionada investigación dar cuenta de una nueva forma de instrumentación del juego como instrumento de y para el *tiempo libre* en tanto categoría que así es enunciada en el DCJ. Es decir, el juego es un medio del tiempo libre, como recurso para su apropiación, y no es concebido como saber que posee una manera particular de hacer el jugar. Y ese jugar es un saber hacer propio y específico del juego en tanto práctica corporal y, por ende, independiente de los contextos en los cuales la Educación Física lo toma como medio.

Tal como se presentó en el apartado anterior, en este diseño curricular se asocia el juego al tiempo libre, tomado como “[...] un elemento educativo (ya que favorece experiencias de aprendizaje y de tanteos), en un espacio, que no sólo corresponde al escolar, sino también al espacio del tiempo libre (vinculado a los espacios extra formales)” (DGCE, 2009, p. 64).

Es relevante destacar la oposición que se enuncia en el diseño curricular entre el espacio escolar y el ‘espacio del tiempo libre’ que, de alguna manera, corresponde con las clásicas perspectivas de tiempo libre que se oponen al trabajo. Obsérvese la tradicional posición recuperada y enunciada por Munné en donde, desde esta perspectiva, se puede dar cuenta de que

En principio y desde el punto de vista del tiempo, hay que reconocer que

ocio y trabajo aparecen como dos polos opuestos y así ha podido verse a través de los diferentes tipos históricos: cuando se trabaja no se está ocioso y viceversa. Pero ¿es esa polaridad una necesaria constante histórica inherente a la realidad social y personal, o es más bien producto ya de una particular concepción teórica, ya de una específica situación práctica del trabajo y del ocio, de tal forma que para tener este último hay que negarle tiempo a aquel? (Munne, 2017, p. 83)

Sin embargo, en un artículo publicado en el 2020, los investigadores Viñes y Rodríguez sostienen que la escuela es la garante del derecho al tiempo libre. Así, la escuela no sería un espacio ‘diferente’, sino un lugar en donde también hay ‘tiempo’ para las prácticas de ‘tiempo libre’. En este sentido, resulta tanto posible como necesario ampliar la mirada clásica que opone tiempo de trabajo escolar al tiempo libre, en donde el tiempo libre es un tiempo libre de, para pensar en otro formato de tiempo libre que esté orientado a la apropiación de un tiempo distinto, de desarrollo personal y crecimiento. Esto es, ya no para compensar la fatiga generada en el cotidiano escolar, sino como derecho de un tiempo libre para, en función de nuevas posibilidades que se habilitan al considerar, justamente, a la escuela como garante de ese derecho.

La tesis del presente artículo es que la propuesta de ampliación de la obligatoriedad de la escuela media en Argentina -a partir de un conjunto de políticas públicas que se desarrollaron entre los años 2003 y 2015- y que concluyó con el proyecto de continuidad en la escolarización, ha permitido que el acceso desigual y diferenciado al tiempo libre y, por lo tanto, al ocio, sea, de alguna manera, puesto en cuestión (Viñes y Rodríguez, 2020, p. III).

En este sentido, la perspectiva respecto del juego en la que se sitúa el trabajo, como más adelante se explica, es diferente -y hasta opuesta- a los discursos que tradicional e históricamente ha sostenido la Educación Física. Es por ello que se intenta delimitar sobre lo que define la práctica del juego, cuestionando todo aquello que sea universal, necesario y obligatorio. Así, los juegos se constituyen como contenido, como saberes públicos, implicando la historia de la humanidad en cuanto a la adhesión a una representación simbólica. Representación que el colectivo social considera que satisface sus demandas de diversión, tensión agradable, emociones placenteras y de tantas otras sensaciones, y es la educación física, en tanto educación del cuerpo, la disciplina que “[...] se encarga de transformar el movimiento configurado socialmente, o sea, organizado para el tiempo

de ocio, con fines de salud, estéticos y de tensión, para volverlo educativo” (Giles, 2009, p. 251).

Por todo esto, sería equívoco pensar, entender y analizar el juego con independencia de los discursos enmarcados en una cultura que lo atraviesan porque, en definitiva, el cuerpo, construido en y por las prácticas corporales, juega en una cultura determinada. Es decir, el juego concebido como práctica corporal implica que el jugar, en tanto manera particular de hacer en el juego, es colectivo, nunca individual ni solitario. Pensamos el juego entonces como una construcción cultural, esto es, como una práctica corporal, donde se pone al cuerpo en acción, se juega y, a la vez, el cuerpo se construye.

### **Consideraciones finales**

Enmarcado en el proyecto *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina*, este trabajo analiza la perspectiva teórica del juego en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. El objeto de esta investigación fue estudiar los saberes de la formación de profesores en Educación Física en los Institutos Superiores de Formación Docente.

El diseño estudiado le otorga al juego un elemento socio-humanista y un elemento educativo que implica lo escolar y el ‘uso’ del tiempo libre fuera de la escuela.

La perspectiva que se presenta corresponde al desplazamiento del juego como medio educativo, a una herramienta del tiempo libre que lo sitúa -una vez más- como dispositivo ordenador, que despoja su condición de saber. El saber opera así en sus tres dimensiones: saber pleno, saber en falta e imposible saber (cf. Bordoli, 2007).

Si la educación implica transmisión de una cultura, la educación del cuerpo es entonces la trasmisión de la porción de la cultura que toma por objeto las acciones del cuerpo. En este sentido, el juego como una práctica corporal, es un saber que circula en la cultura y que se ha ido configurando de diversos modos en los diferentes contextos. Sucede dentro de ciertos límites de espacio y tiempo diferentes de la realidad; es signado por la ficción en un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía. Este particular orden, constituido por las reglas, es creado y

recreado por los jugadores al momento de jugar. Pensar el juego desde esta perspectiva da lugar a que el mismo sea enseñado como un saber.

Las principales ideas sobre juego, y fundamentalmente sobre juego infantil, han sido pensadas y definidas desde diversas ciencias y disciplinas; y la Educación Física –históricamente– basó sus prácticas en esos discursos. Es así que los juegos aparecían/aparecen clasificados de diferentes formas vislumbrando, en general, un proceso evolutivo unilineal. Lo que, en general, no ha hecho la Educación Física, ha sido poner el acento en el saber mismo. Por el contrario, lo ha puesto en aquello en lo que el juego supuestamente promovería en los jugadores según la intención pedagógica de quien enseña.

La pregunta, tanto en términos teóricos como didácticos, que ha orientado las acciones y decisiones de la Educación Física respecto del juego, ha sido y es: ¿qué o cómo se puede enseñar mediante el juego? Se puede sostener que esa instrucción se da entendiendo el juego, como hemos afirmado, como medio, instrumento o técnica de enseñanza. Es necesario pensar, a partir de los estudios que se presentaron y que permiten distinguir otros usos y concepciones del juego, nuevas preguntas. Preguntas que no necesariamente reemplacen a la anterior, pero que sí, al menos, expliciten –al interior del campo–, nuevas perspectivas y opciones. Y ante aquel interrogante de corte instrumental proponemos ampliar la mirada inquiriendo: ¿cómo se puede enseñar juegos y enseñar a jugar? De esta manera, permitir hacer un corrimiento epistémico respecto del juego desde un lugar de medio hacia una posición de saber.

## Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli, E. y Blezio Ducret, C. (Comps.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo
- Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) *Estudios Críticos en Educación Física* (pp 243-257). Al Margen.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza* (pp. 17-48). Aiqué,
- Lugüercho, S. (2019). *La renovación curricular en la Educación Superior. Incidencia en la formación inicial en Educación Física*. En Actas del 13er Congreso Argentino y 8vo Lati-

- noamericano de Educación Física y Ciencias. FHCE-UNLP. Publicaciones FAHCE. [http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa23\\_Luguercho\\_La%20renovacion2.pdf/view?searchterm=None](http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa23_Luguercho_La%20renovacion2.pdf/view?searchterm=None)
- Munné, F. (2017). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Espíritu Guerrero Editor.
- Viñes, N. (2019). *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina / H879*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy988>
- Viñes, N., Rodríguez, N. (2020). La escuela secundaria en cuestión: Estudio sobre el lugar del tiempo libre en la enseñanza de la Educación Física en la escuela actual. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 7(3). 105-122. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/21905>
- Viñes, N., Ramírez, F. (2020). Concepciones del juego en la Vida en la Naturaleza en la formación de profesores en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(2). <https://doi.org/10.24215/23142561e129>

## Documentos y fuentes consultadas

- Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. (Argentina). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. (2007). Argentina. Resolución N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos\\_curriculares.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos_curriculares.pdf)
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Argentina. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Rec-fisica.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física*. [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd\\_educ\\_fisica.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf)

**Cita sugerida:** Viñes, N. (2021). El juego en los diseños curriculares de la formación docente. Un estudio sobre la provincia de Buenos Aires. *Investiga+*, 4(4), 74-85. [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a4n4.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a4n4.pdf)