

EL JUEGO COMO POTENCIADOR DE LA CULTURA HÍBRIDA.

The game as enhancer hybrid culture

Lina Higuera Rodríguez. Universidad de Almería (España)

Contacto: mclinahr@ual.es

Fecha recepción: 20/02/2020 - Fecha aceptación: 18/05/2020

RESUMEN

La mejora de la convivencia es un desafío de los centros escolares ante los cambios y desigualdades que están presentes en la actualidad. Un cambio latente hoy en día en nuestra sociedad es la cultura híbrida. Una cultura que nace de la mezcla de las culturas que las rodea. La migración es un fenómeno mundial que está transformando el mundo. Unas de las principales características que han salido a flote son el multiculturalismo, en unos casos; y el transculturalismo en otros. Es en los límites donde se permite el cruce y la hibridez, en esos bordes que no siempre son perceptibles, sino en ocasiones difusos, es donde se dan esos cruces culturales que llamamos híbridos.

Este artículo es una aproximación a la cultura híbrida, identificando sus raíces y aclarando conceptos y fundamentos, con el propósito de delimitar claramente su significado y propiciar una reflexión al lector. Una reflexión que debemos de considerar, pues está presente en nuestro contexto español y existe una necesidad por luchar por el cambio. El objetivo de nuestra investigación fue conocer estas concepciones y evolución, mirando estudios que han buscado aproximarse empíricamente a su significación. Además de conocer cómo el juego puede llegar a fomentar esa cultura híbrida.

PALABRAS CLAVE

Cultura; Educación inclusiva; Juego; Identidad cultural.

ABSTRACT

Improving coexistence is a challenge for schools to change and inequalities that are present today. A latent change today in our society is the hybrid culture. A culture that comes from the mixture of cultures around them. Migration is a global phenomenon that is transforming the world. One of the main features that have surfaced are multiculturalism, in some cases; transculturalism and others. It is at the limits where the crossing and hybridity is allowed in those edges that are not always noticeable, but sometimes diffuse, is where these cultural crossovers we call hybrids are given.

This article is an approach to the hybrid culture, identifying its roots and clarifying concepts and fundamentals, in order to clearly define its meaning and encourage reflection to the reader. A reflection that we must consider, because it is present in our Spanish context and there is a need to fight for change. The aim of our research was to understand these concepts and evolution, looking studies that have sought to approach empirically its significance. Besides knowing how the game can promote this hybrid culture.

KEYWORDS

Culture; Inclusive Education; Game; Cultural identity

1. EL JUEGO COMO MEDIADOR DE LAS RELACIONES INTERÉTNICAS

La llegada masiva de inmigrantes a nuestro país en los últimos años, unido a las muchas personas de otros países que antes lo hicieron y a aquellos grupos minoritarios que desde siempre han estado, no nos puede ser ajena. Todas estas familias vienen con hijos, o los tienen en nuestro país, que necesitan y tienen derecho a la educación, en la misma situación y con las mismas prestaciones que cualquier niño de su edad (Agudo & otros, 2002). Es por ello, que las relaciones interétnicas están cada vez más establecidas y más fuertes. Mediante el juego, puede llegar a ser un mediador para mejorar y establecer cada vez más fuertes esas relaciones.

El proceso de integración de los inmigrantes implica diferentes ámbitos de la sociedad, educación, entre otros (Ribas Mateos 2004). Ahora bien, son múltiples y diversos los desafíos que conducen ese proceso, especialmente, qué se entiende por ésta y cómo se va a desarrollar.

"La integración social define las diferentes formas en que los inmigrantes deben adaptarse a las sociedades receptoras, significando, a veces, que se asimilen a ellas y, otras, que interaccionen (García- Arjona & otros, 2012, p 1).

Las relaciones interétnicas estables presuponen una estructura de interacción semejante: por un lado, existe un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, "aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones" (Barth, 1976, p. 104). Por tanto, la integración social se entendería como un "proceso dinámico y a la vez heterogéneo, así como el escenario de relaciones interétnicas, en el que se comparten valores al tiempo que se conservan identidades de grupo" (Ribas Mateos 2004, p. 194). Es más, "

El proceso de integración ha variado en función de los sistemas políticos, sociales y eco-

nómicos de cada país, dando lugar a una serie de modelos teóricos que han venido siendo referencia para tratar de explicar los procesos de cambio de las sociedades de acogida, a saber: la asimilación, el pluralismo cultural y la asimilación segmentada (García-Arjona & otros, 2012, p. 1).

Desde la teoría del aprendizaje social, se asume que, a través de la observación, modelado, feedback y mediante el juego, los niños comienzan a descubrir cuáles son los comportamientos sociales apropiados y, el modelado y la interacción con los iguales tiene una fuerte influencia en la socialización posterior del niño (Bandura, 1977). Según Piaget (1965) las interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo, tanto a nivel social como cognitivo. En estas interacciones es cuando el niño desarrolla sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas a la independencia.

García- Arjona y otros (2012) señalan que "el estudio de las relaciones interétnicas y las dinámicas que explican la afinidad entre grupos de igual o distinta procedencia, así como las funciones dentro de los grupos [...]. Desde el punto de vista de la escuela como sistema y espacio de socialización, o "microcosmos social", se observan dos vertientes principales de análisis del aula como entorno social: por un lado, un enfoque marxista, eminentemente crítico por considerar la escuela como lugar de reproducción de las desigualdades y contradicciones propias de la sociedad y, por otro, una perspectiva funcionalista, que adscribe a la educación una serie de funciones: la interiorización de normas y valores sociales y la comparación y selección de sus propios recursos con respecto a los roles adultos" (p. 3). En cualquier caso, el sistema educativo juega un papel esencial en la construcción de la identidad y en mayor o menor medida, con el alumnado inmigrante.

En algunos sistemas sociales, los grupos étnicos residen en la misma región sin que haya aspectos importantes de la estructura

basados en las interrelaciones étnicas. "Estos sistemas por lo general son considerados como sociedades con minorías y el análisis de la situación de estas minorías implica una variante especial de las relaciones interétnicas" (Barth, 1976, 23).

En muchos casos, la problemática de la diferencia ha llevado a homogeneizar la imagen de las culturas de origen asignando una pertenencia unívoca, sin que haya posibilidades de elección y donde se propone un único código de valores rígidos; este reforzamiento de la visión identitaria nacional o territorial en la escuela se ha visto como una de las claves para entender el origen de los brotes racistas y xenófobos (García- Arjona, 2011).

Las relaciones interétnicas generalmente se dan entre todos los integrantes de la escuela, aunque algunas se hacen más notables.

Estos niños y niñas se forman y viven, entonces, en una interculturalidad, dado que mantienen su propia identidad étnico-cultural (religiosidad incluida) y la del país en el que viven. Eso afecta, aún en la actualidad, la identidad entre los/as niños/as, jóvenes y adultos de nuestras sociedades/culturas. Eso se comprueba en la escuela en las relaciones interpersonales no sólo entre alumno/a- maestro/as sino entre docentes, no docentes, familia, etc. y en la transmisión de contenidos (Ferrarese, 2013). Para que se produzca y se potencien esas relaciones interétnicas, debe de haber un clima de clase apropiado. Tal como menciona (Ascorra & otros, 2003) el clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/res establecen entre sí. Este se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los diferentes agentes educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula. Las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima del aula.

Fuentes (1992. En Garoz Puerta, 2005) en el proceso de socialización que estamos anali-

zando, es tan importante la actividad lúdica no dirigida como la actividad organizada o deportiva. Pero cuando piensa en el ámbito del deporte le surgen algunas dudas sobre lo apropiado de estas actividades en cuanto a fomentar valores educativos, o en cuanto a su capacidad socializadora en los niños.

Para que se produzca un buen clima de clase, ya sea mediante el juego o por otra actividad lúdica, va a depender totalmente del ambiente en el que se encuentren el alumnado. Ascorra y otros (2003) mencionan que en la posibilidad de que la escuela sea significativa para el alumno y descrita como una experiencia emocionalmente positiva va a aprender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. Hay ambientes en los cuáles los alumnos se sienten respetados en sus diferencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con un curso y una escuela particular, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; todas éstas son características propias de climas de aula positivos. Por el contrario, existen ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y equivocación; a este conjunto de características del ambiente es a lo que se denomina clima de aula negativo (Ascorra & otros, 2003). Es por ello, donde debe de actuar el juego en sus diversas facetas, ya sea para mejorar las relaciones interétnicas en el patio de recreo, o para ayudar al proceso de enseñanza- aprendizaje en el apoyo de una nueva lengua, o simplemente para aprender valores positivos como es la colaboración, cooperatividad, armonía, amistad etc. mediante el deporte, en la clase de educación física. Todos estos ámbitos, entre otros, donde el juego es el principal agente para mejorar tanto las relaciones interétnicas como el clima de clase, debería de ser una meta que convendría de aprender todos los docentes, pues es un medio que hace posible y fácil mejorar el clima de clase, y por tanto todo lo que conlleva con este de manera positivo.

Marín (2007) menciona que a través del juego cooperativo se llega a armonizar dos grandes acontecimientos que no se dan en otras actividades orientadas hacia la educación para la paz y la convivencia. Sin embargo, (Gervilla, 2011) aprender a convivir en un contexto global, tan complejo y dinámico no es tarea fácil. Existen diferencias culturales y sociales entre unos grupos y otros, por ello debemos de definir el tipo de educación que nuestra sociedad requiere y necesita. Por ello, (Marín, 2007) a través del juego se enlazan la alegría, el goce placentero y la magia de lo lúdico con el hecho de compartir ideas, de aunar esfuerzos y de adquirir una conciencia solidaria basada en la renuncia a poseer de forma exclusiva para compartir en el encuentro con el compañero/a. a través del juego cooperativo, las relaciones sociales entre el alumnado se hacen más presente tanto dentro del aula, como fuera de esta.

2. CULTURA HÍBRIDA Y TERCER ESPACIO, A TRAVÉS DEL JUEGO

No cabe duda de que algunos de los elementos más representativos de la cultura, se encuentran en sus manifestaciones lúdicas, o cultura lúdica popular, (Ivic, 1989. En Trigueros, 2000) que adoptan formas y manifestaciones muy diversas: fiestas, carnavales, verbenas, danzas, juegos etc. el juego tradicional forma parte de la cultura, tanto por su origen como por su carácter. El juego es un aspecto muy importante en la cultura, por un lado, recoge y refleja la cultura, y por otro posibilita la transmisión de formas de vida, valores y tradiciones de diferentes zonas. Como indica Lavega (1995. En Trigueros, 2000) el niño al jugar hace el aprendizaje de su universo social y refleja, sin saberlo, la cultura y la región en la que se juega “los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas del juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales” (Raabe, 1980. En Trigueros, 2000, p. 122).

En la práctica escolar diaria los alumnos y maestros pueden referir conocimientos previos para profundizar, consolidar o complementar un tema que está siendo expuesto durante la sesión. Muchos de estos conocimientos pueden tener su origen más allá de las fronteras físicas del ámbito escolar. Esto supone que las culturas escolares son permeables a lo que sucede fuera de la escuela (Néspor, 2002. En Vistrain, 2009). Todo esto puede llegar a mostrar procesos de hibridación cultural. Junto con este conocimiento, la apertura del tercer espacio (Gutiérrez & Larson, 2007) se vuelve una herramienta conceptual que ayuda a observar la interacción entre el alumnado durante las situaciones de juego, y se caracteriza por mostrar el proceso de co-construcción de un espacio (sin límites rígidos) en el que se comparten conocimientos, experiencias y vivencias que los alumnos tienen del día a día, y hacen que sus interrelaciones estén cada vez más establecidas y más estrechas. Todo esto, están estrechamente ligados a la práctica educativa, pues el juego es una herramienta muy útil para el docente pues ayuda a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La hibridación cultural es un fenómeno específico del flujo cultural y popular transnacional. Esto hace entender que hay un intercambio de culturas y cooperatividad entre las personas. Particularmente, se ha producido un aumento de los flujos e intercambios de la cultura popular. Esto produce un acto continuo de heterogeneidad a través de la hibridación cultural (Woongjae, 2009). Para Homi Bhabha (1994. En Woongjae, 2009), un influyente teórico poscolonial, el término hibridación localiza el margen donde culturales diferencias se ponen en contacto y conflicto. La hibridación por lo (Gutiérrez & Larson, 2007) tanto ofrece una posible liberación de las identidades que se construyen en la clase, la raza o el género son vistos como primario o categorías exclusivas de análisis cultural.

Tal como menciona Essomba (2012) “la hibridación cultural puede ser entendida como “procesos socioculturales en los que estruc-

turas o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p.37). La teoría de la hibridación cultural pertenece a lo que podemos denominar los estudios sobre identidad cultural desde una perspectiva posmoderna, caracterizada por lo que calificamos como representación. Dicha perspectiva contrasta con la figura estructurada, que pone énfasis en los factores estructurales que influyen en la construcción identitaria- entendido como producto de los factores sociales- y de la perspectiva más interaccionista- interpretativa, que enfatiza la dimensión de la identidad cultural como proceso de negociación e interpretación (Lie, 2009. En Essomba, 2012).

Morales y otros (2006) mencionan que este panorama de socialización educativa implica, entonces, el reconocimiento de una nueva forma de educación y también de las nuevas culturas híbridas o culturas alternativas. Es relevante entender que el ambiente educativo, la búsqueda de los actores –en especial los estudiantes- por construir esa identidad diferenciadora no es un proceso de rebeldía sin causa de unos cuantos, sino el resultado de todos los elementos que en el macro y micro contexto han generado una nueva forma de ser y de sociabilidad, la cual le ha permitido a los jóvenes generar un nuevo status social, que incluye no sólo una forma de ver la estética social, sino que ha creado todo un estilo de vida, una ideología, una forma de ser (p.28). Por ello, para pensar en educación hoy, es fundamental entender el mundo de las inter-retroacciones entre el alumnado y el profesorado y más aún, romper la tensión de identificación (Morales y otros, 2006).

Al mismo tiempo, la hibridación cultural también nos permite comprender mejor cómo las sociedades reconstruyen sus identidades en un escenario de globalización. Dicho de otro modo, de qué manera construyen la interculturalidad (Essomba, 2012).

El tercer espacio supone la referencia de dos espacios previos que son llevados a la práctica escolar: un espacio institucional y

un espacio local. Espacio local a los conocimientos apropiados desde la experiencia personal de los alumnos y maestras que no formen parte de los temas escolares ni estén contenidos en los libros de texto de la situación de enseñanza presente, pues una distinción radical dada por el espacio físico de origen que llevaría a suponer que los conocimientos locales o culturales que son apropiados en la escuela no son locales ni culturales (Vistrain, 2009, p. 1).

En lo que sí hay consenso es en plantear que el encuentro entre ambos espacios abre la posibilidad de con-construir, en la interacción pública y colectiva, un tercer espacio en donde los alumnos expresan conocimientos previos al tema escolar que se está exponiendo en ese momento para darle sentido (Vistrain, 2009. P. 3)

El tercer espacio se construye con la interacción entre alumnos durante las situaciones de enseñanza. Ahí los alumnos pueden expresar, durante la exposición temática hecha por el/la maestro/a, conocimientos que fueron apropiados en su vida cotidiana previa – sin distinguir necesariamente a un espacio físico ajeno a la escuela (Vistrain, 2009)

En este espacio es donde la interacción entre culturas se hace latente y significativa, interviene el juego. Medio por el cual se mejora las relaciones sociales entre el alumnado y se fomenta a la interacción entre ellos durante el proceso de enseñanza (Rockwell, 2006).

“Por ello, se considera intervenciones de los alumnos en las que expresan discursos alternativos retomados de sus cúmulos de conocimiento, y que pueden servir para dar sentido a los temas escolares que están siendo expuestos por los maestros. Por esto, el tercer espacio debe ser observado en la práctica misma. Así, los discursos alternativos pueden provocar la apertura del tercer espacio, un escenario escolar dialógico en el que se escuchan múltiples voces” (Gutiérrez, Rymes & Larson, 1995b. En Vistrain, 2009, p. 4).

“Esto supone que el análisis del tercer espacio a través del registro etnográfico de las observaciones en clase permite hacer visible la superposición de las redes de comunicación y la naturaleza híbrida del fenómeno social, lo que sugiere que la apertura del tercer espacio es inherentemente híbrida, porque en éste se exponen contenidos distintos a los que se acotan en el tema escolar [...]. Así, los alumnos, por momentos, pueden “aparecer como comunicadores competentes y hasta expertos cuando participan en una tarea en la que están comprometidos” (Candela, 1999a: 234. En Vistrain, 2009. P. 4).

La cultura híbrida de la comunidad educativa en el aula es así un terreno fértil para el tercer espacio. Esta cultura híbrida fue activamente el camino de profesorado y niños conscientes que utilizan sus propios repositorios lingüísticos y crean nuevos contextos de desarrollo (Gutiérrez, Baquedano-López & Tejada, 2009).

Ha habido un esfuerzo concertado para presentar modelos de juegos de instrucción que involucran a los estudiantes que participan de manera justa y equitativa, su forma de pensar más allá de la repetición de las técnicas y habilidades. Ese esfuerzo por proporcionar una experiencia de auténtico deporte para los niños, un modelo destinado a producir relaciones y mejorar en el aula. Con este fin, los deportistas competentes tienen la suficiente habilidad y conocimiento táctico para participar con éxito en un juego.

Los alumnos entienden y valoran las normas y tradiciones del deporte y pueden distinguir entre buenas y malas prácticas deportivas. Finalmente, los alumnos entusiastas pretenden mejorar, proteger y preservar la cultura a través de la manera en la que participan (Hastie & Curtner-Smith, 2006).

“Lo híbrido en las culturas escolares permite reconocer que la escuela es permeable a los recursos sociales, históricos y culturales de ambientes físicos distintos a ella, como la familia, la comunidad, la historia local y global, en tanto que las situaciones de enseñanza son permeables a es-

tas dimensiones, e incluso a la apropiación de conocimientos que las personas han hecho en otras situaciones de enseñanza en el mismo espacio físico, al ser insertadas por ellos mismos durante las prácticas escolares presentes. Así, lo híbrido en las culturas escolares plantea procesos multi-referenciales, dinámicos y espontáneos” (Vistrain, 2009, p. 2).

Los niños y adultos jóvenes, naturalmente, les gustan repertorios de personajes de ficción y las historias que forman parte de su conocimiento previo, repertorio cultural, la práctica social, y de hecho la identidad. Se basan en estos elementos en las interacciones sociales, por diversas razones, como para establecer su pertenencia a un grupo o afiliaciones e intereses compartidos y darles algo de qué hablar entre sí. (Duff, 2004). Es en este papel donde interviene la práctica del juego, ya que a través de él las personas asumen el rol de los personajes y esto ayuda a que haya más comunicación entre ellas y favorezca las relaciones sociales.

En una investigación que hizo Duff (2004) menciona que el tercer espacio fue explorado cuando un estudiante de raza mixta hizo una pregunta de relevancia personal y el significado: es decir, cómo los estudiantes de raza mixta se verían afectados por tal decisión. Los autores discuten la importancia de aventurarse en este tercer espacio cognitivo, afectivo y sociocultural con los estudiantes, afirmando el conocimiento y las lagunas contenidas en las propias experiencias e intereses de los estudiantes. El resultado de esto se afirmó, era un nuevo sentido de " el conocimiento y la representación del conocimiento " (p. 445), y la oportunidad para que los estudiantes logren un mayor sentido de identidad y una comprensión más clara de que los discursos y las formas de participación son importantes. Por ello, (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejada, 2000. En Duff, 2004), los puntos de intersección de los códigos y scripts no oficiales y oficiales en el aula se encontraron para generar una zona de desarrollo próximo, el potencial de un tercer espacio híbrido, en el que los estudiantes podían entrar en los materiales cu-

riculares y en el discurso de una manera nueva y potencialmente muy eficaz.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Una de las preguntas que nos hacemos constantemente es si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta correcta y adecuada a esta diversidad de alumnado. Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de realizar un proyecto educativo desde una perspectiva intercultural, sino que necesita un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad (Leiva, 2012).

Es por ello, que para incorporar la inclusión se requiere de una serie de cambios dentro

del sistema educativo español. Hoy en día, el concepto de educación inclusiva queda claro, tanto de manera teórica como legislativamente. Sin embargo, falta ponerlo en práctica dentro de las aulas. Existen retos que se nos llegan a escapar de las manos, ya sea por falta de conocimiento, de formación, de capacitación etc. y esto no podemos dejar que pase. Debemos formar a los futuros docentes de una manera práctica. Que ellos sepan enfrentarse a diferentes situaciones.

Esa aceptación por querer cambiar requiere de un aprendizaje. Significa que los centros escolares deben de fomentar entornos en los que los docentes adquieran experiencia y práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo Brigidano, D; Mínguez, R; Rojas, C; Ruiz-Fernández, M; Salvador, R y Larrén, J. (2002). *Juegos de todas las culturas: Juegos, danzas, música-- desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: Inde.
- Ascorra, P; Arias, H. y Graff, C. (2003) La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5, (1), 117-135. Recuperado de http://www.psiucv.cl/wpcontent/uploads/2012/11/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Bandura, A. (1977) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barth, F. (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. *Fondo de cultura económica*, 197 (6), 9-49.
- Duff, P. (2003) Intertextuality and Hybrid Discourses: The Infusion of Pop Culture in Educational Discourse. *Revista Linguistics and Education*, 14 (3-4), 231-276. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589804000063>
- Essomba Gelabert, M. À. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad: Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Ferrarese Capettini, S. (2013) *Una escuela intercultural: los juegos étnicos en la clase de Educación Física*. (Ponencia)
- García-Arjona, N. (2011) *Educación física y origen cultural. Los contextos escolares de Francia y España*. Almería: Universidad de Almería
- García- Arjona, N; Arjona, A; y Checa, C. (2012). Aproximación etnográfica al estudio de relaciones interétnicas en educación física. Estudios de caso en Francia y en España. *Gazeta de antropología*, 28 (1), 1-20
- Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 238-269. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artconciencia.htm>

- Gervilla, E. (2011) *La educación nos hace libres*. Madrid: Biblioteca Nueva
- hybrid language practices in the third space, *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), 286-303, DOI: 10.1080/10749039909524733 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Gutierrez, K. y Larson, J. (2007) Discussin expanded spaces for learning. *Language arts*, 85(1), 69-77
- Gutiérrez, K; Baquedano-López, P; y Tejada, C. (1999) Rethinking diversity: Hybridity and
- Hastie, P; y Curtner-Smith, M. (2006) *Influence of a hybrid Sport Education Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (01), 1-27, DOI: 10.1080/17408980500466813 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Hastie, P; y Curtner-Smith, M. (2006) *Influence of a hybrid Sport Education Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (01), 1-27, DOI: 10.1080/17408980500466813 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012) La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, 8-31
- Marín Regalado, N. (2007) *Efectos de un programa de educación física basado en el juego motor para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. (Tesis inédita doctoral). FCE Universidad de Granada. Departamento de didáctica y organización escolar. Accesible en biblioteca FCE (consultada 3.03.2014)
- Morales, A; Muñoz, J; y Pélaez, L. (2006) Una experiencia pedagógica para programas de ingeniería: la enseñanza de algoritmos mediada por la lógica cognitiva y la elaboración de juegos de lógica. *Revista de ingeniería*, 2, 26-32.
- Piaget, J (1965) *La construcción de lo real en el niño / Jean Piaget*. Buenos Aires: Proteo
- Ribas Mateos, N. (2004) *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? Conferencia en el *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires, mayo. En prensa en las memorias del simposio, editadas por María Rosa Neufeld y Graciela Batallán
- Trigueros Cervantes, C. (2000) *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada* (Tesis inédita de doctorado) FCE. Universidad de Granada. Departamento de didáctica y organización escolar. Accesible en biblioteca FCE (consultada 20.02.2014).
- Vistrain Juárez, A. (2009) apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html
- Woongjae Ryou (2009) Globalization, or the logic of cultural hybridization: the case of the Korean wave, *Asian Journal of Communication*, 19 (2), 137-151, DOI: 10.1080/01292980902826427 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01292980902826427>