



Entramado
ISSN: 1900-3803
ISSN: 2539-0279
Universidad Libre de Cali

Reyes-Rodríguez, Alixon David
Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna*
Entramado, vol. 18, núm. 1, e213, 2022, Enero-Junio
Universidad Libre de Cali

DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265472214015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna *

Alixon David Reyes-Rodríguez

Docente investigador Universidad Adventista de Chile, Chillán - Chile
alixdavid79@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Juego; juego cooptado; autotelia; educación; autonomía

CLASIFICACIÓN JEL

100

El objetivo de este artículo es analizar contradicciones que en el contexto teórico-epistémico se vienen produciendo en el tratamiento literario del juego, especialmente en lo que se refiere a la autoteliedad como característica fundamental del mismo. Esto tiene implicaciones en el ámbito de la práctica pedagógica, por lo que, el debate no invita a la polarización o al establecimiento de una lógica binaria, sino a la consolidación del elemento lúdico en el escenario escolar, colocando cada cosa (el juego y otras actividades lúdicas) en su justa dimensión, tiempo y lugar. De allí que, se advierta la cooptación del juego en el afán de otorgar productividad al juego a fin de incorporarlo en el escenario escolar y en el marco de la arquitectura curricular. Finalmente, se invita al ejercicio coherente, no solo a nivel del tratamiento teórico-epistémico, sino también en cuanto a la práctica pedagógica, habida cuenta los procesos de subjetivación que se generan a partir de la instancia del juego.

From the game to the co-opted game. From classics to modern literature

ABSTRACT

KEYWORDS

Game; co-opted game; autotelia; education; autonomy

JEL CLASSIFICATION

100

The aim of this article is to analyze contradictions that in the theoretical-epistemic context have been occurring in the literary treatment of play, especially with regard to self-telicity as a fundamental characteristic of play. This has implications in the field of pedagogical practice, so that the debate does not invite to polarization or the establishment of a binary logic, but to the consolidation of the ludic element in the school scenario, placing each thing (the game and other ludic activities) in its right dimension, time and place. Hence, the co-optation of the game is noticed in the eagerness to grant productivity to the game in order to incorporate it in the school scenario and in the framework of the curricular architecture. Finally, a coherent exercise is invited, not only at the level of theoretical-epistemic treatment, but also in terms of pedagogical practice, taking into account the processes of subjectivation that are generated from the instance of the game.

Recibido: 31/10/2021 Aceptado: 24/12/2021

* Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: REYES-RODRÍGUEZ, Alixon David. Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. En: Entramado. Enero-Junio, 2022 vol. 18, no. I, e-8232 p. I-17 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>



Do jogo ao jogo cooptado. Dos clássicos à literatura moderna

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE

Jogo; jogo cooptado; autotelia; educação; autonomia

CLASSIFICAÇÃO JEL

100

O objetivo deste artigo é analisar as contradições que no contexto teórico-epistêmico têm ocorrido no tratamento literário do jogo, especialmente no que diz respeito à auto-telicidade como uma característica fundamental do jogo. Isto tem implicações no campo da prática pedagógica, de modo que o debate não convida à polarização ou ao estabelecimento de uma lógica binária, mas sim à consolidação do elemento lúdico no cenário escolar, colocando tudo (jogo e outras atividades lúdicas) em sua dimensão, tempo e lugar certos. Assim, a cooptação do jogo é notada na ânsia de conceder produtividade ao jogo a fim de incorporá-lo no cenário escolar e na estrutura da arquitetura curricular. Finalmente, um exercício coerente é convidado, não apenas no nível do tratamento teórico-epistêmico, mas também em termos de prática pedagógica, levando em conta os processos de subjetivação que são gerados a partir da instância do jogo.

I. Introducción

*Y es precisamente tarea de la filosofía
el revelar a los hombres la utilidad de lo inútil o, si se quiere,
enseñarles a diferenciar entre dos sentidos diferentes de la palabra utilidad.*
Pierre Hadot

*Todo juego, antes que nada, es una actividad libre.
El juego por mandato no es juego.
Johan Huizinga*

*Habrá juegos, ¡pero juego de veras!...
Gabriel Garzón*

*¿Por qué juega el niño grande del juego del mundo...?
Juega porque juega. El porqué se sumerge en el juego.
El juego es sin por qué. Juega en tanto juega...
Marín Heidegger*

Abundante literatura se puede encontrar sobre el juego en la actualidad, especialmente desde el campo de la pedagogía y la psicología. Una búsqueda rápida por las bases de datos especializadas con palabras clave asociadas al juego, en cualquier idioma, entregará una importante cantidad de resultados de documentos relacionados con el tema, sean artículos de revistas científicas, libros, capítulos de libros, tesis (licenciatura, maestría, doctorado), memorias de eventos científicos, entre otros documentos de valía. Los resultados se incrementan cuando el tema central del juego es asociado con otras variables. De hecho, el tema se ha ido fortaleciendo con el paso del tiempo a medida que la evidencia científica viene a consolidar aquello que ya venían destacando grandes referentes del tema como Johan Huizinga, Roger Caillois, Karl Groos, Brian Sutton-Smith, Stanley Hall, Daniil Elkonin, Henri Wallon, Friedrich Fröbel, Jean Piaget, Donald Winnicott, Édouard Claparède, André Lapierre, por solo citar algunos. En América Latina vienen destacando en los últimos años, algunos referentes como Graciela Scheines, Victor Pavía, Patricia Sarlé, Luciano Mercado, Gabriel Garzón, Lilia Nakayama, entre otros.

Si hay un campo que se ha enriquecido con todo este auge, ha sido precisamente el campo educacional, siendo además abordado su estudio desde diversos frentes, generando posibilidades inter y transdisciplinarias en su comprensión. Esta reunión compleja de campos del saber tributa en función del desarrollo exponencial de la investigación con respecto al juego y su impacto en la educación. Se encontrarán desde trabajos de corte teórico-epistémico hasta intervenciones, pasando por diagnósticos, entre otras manifestaciones de la investigación. Una de sus aplicaciones pasa precisamente por su constitución como antecedente científico y como registro, pero, al mismo tiempo, se constituye como referente de la

práctica pedagógica ([Valbuena Duarte, Conde Cardona y Berrio Valbuena, 2018](#)). En este sentido, será de vital importancia la lógica de coherencia interna de la investigación y de la producción literaria que se entrega en dicho contexto.

La preocupación con respecto a este tema del juego se genera cuando en la literatura se advierte un tratamiento desprolijo y superficial en torno a las evidencias y argumentos entregados. De hecho, esto puede advertirse en el tratamiento que se les da a ciertos clásicos de la literatura con respecto al juego, siendo incluso citados. Es decir, un autor se ampara en una teoría en particular relacionada con el juego, no obstante, evidencia incoherencia en el tratamiento teórico-epistémico con sus implicaciones prácticas. Así, terminan asumiendo posiciones que no se comprenden en su magnitud, y, por tanto, se generan contradicciones sin mayor explicación, evidenciando la falta de un análisis profundo ([Nussbaum, 2010](#)), se esté o no, a favor de los planteamientos de los referentes. Así, se viene publicando una cantidad de documentación con esta impronta, que, al mismo tiempo sirve como insumo para docentes, e incluso, para la preparación de ciertos materiales como declaraciones y regulaciones documentadas a nivel de ministerios ejecutivos en educación, resoluciones, estándares pedagógicos ([Ministerio de Educación, 2018](#)), libros académicos ([Bañeres et al., 2008](#)), libros de texto, entre otros. Este tema no tiene que ver con el hecho de que cada investigador asuma una posición epistemológica, porque se entiende que hacerlo es imprescindible ([Díez Navarro, 2021](#); [Ojeda y Sifuentes, 2014](#); [Villaruel Fuentes, 2016](#)). El dilema se presenta cuando se incurre en contradicciones sin que se genere un proceso adecuado de análisis epistémico y argumentación en la asunción de muchas posturas actuales con respecto al juego. Por ejemplo: es posible hallar en la literatura (artículos, tesis, libros, ponencias, etc.), textos que, sustentándose en el juego como fenómeno autotélico (y sus correspondientes referentes teórico-epistémicos), posteriormente, en el mismo documento terminan haciendo proposiciones en términos de la adopción de categorías como 'juego libre', 'juego dirigido', 'juego intervenido', 'juegos serios', 'juegos lúdicos', 'juego controlado', planificación del juego, evaluación del juego, entre otras cosas similares, dejando de manifiesto importantes contradicciones con los referentes de los cuales, paradójicamente parten.

En este sentido, y valga la preocupación mencionada, el propósito de este artículo, pasa por analizar algunas de estas contradicciones que se advierten en el tratamiento teórico-epistémico actual del juego en consonancia con las alocuciones entregadas por referentes del juego que podrían ser considerados clásicos de la literatura, advirtiendo además, la emergencia de una diatriba en torno al juego y lo que podría considerarse como el juego cooptado, o como lo denominara [Pinto \(1992\)](#), juego manipulado.

2. Reflexión

Hay tres temas sobre los que se basan estas reflexiones en forma de tejido: 1) la necesidad de referenciarnos en referentes de la literatura científica; 2) la necesidad de coherencia entre la teoría y la práctica; 3) tratamiento superficial y contradicciones en los planteamientos teórico-epistémicos sobre el juego.

Al destacar la necesidad de referenciar la literatura científica, se hace en razón de que, esta, corresponde a la evidencia que en el marco de la ciencia y la investigación, se produce ([Pochet, 2015](#)). Sirve como soporte de los avances de la ciencia, como registro de los resultados de investigaciones previas y como fundamento para consolidar, refutar o construir nuevas teorías, para dar explicaciones científicas, generar aproximaciones epistémicas, como referente metodológico, etc., y en el caso de la educación, podría fungir incluso como referente de prácticas pedagógicas.

Hay literatura que puede considerarse clásica. Se puede o no estar de acuerdo con sus planteamientos (asunto que tendrá que argumentar quien genere investigación y divague), pero no por ello dejan de ser clásicos de la literatura científica. Por ejemplo, textos como: Elementos (Euclides); De humani corporis fabrica (Andreas Vesalio); Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo ptolemaico y copernicano (Galileo Galilei); Principios matemáticos de la filosofía natural (Isaac Newton); El origen de las especies (Charles Darwin); Diálogos sobre la física atómica (Werner Heisenberg); La revolución de las masas (José Ortega y Gasset); La Crítica de la razón pura (Enmanuel Kant); El Capital (Karl Marx), entre muchos más.

Harlar de las concepciones de Estado, del sentido de la república, de la educación, necesariamente lleva a considerar a Platón y su obra La República, dado el referente griego y el impacto de esta cultura en la historia de la humanidad. Lo mismo podría decirse de los conceptos de Estado y de 'poder', en el caso de Maquiavelo y su obra clásica El Príncipe, o en Michel Foucault en la actualidad ('el poder'). Sucede igual si se pretende hablar o definir la política, esto es, habría que considerar

como referente a Aristóteles, con su obra epónima. Si se habla de la educación, válido sería considerar la lectura de Jean Jacques Rousseau y su obra *El Emilio* o la educación, a Pestalozzi y *Cartas sobre Educación Infantil, Experiencia y Educación* de John Dewey, *La educación del hombre*, de Friedrich Fröbel, entre otros tantos textos que son de importancia.

En el libro *¿Por qué leer los clásicos?*, [Calvino \(2009\)](#), destaca algunas razones en respuesta a la pregunta que da título a su obra epónima. Una de esas razones hace alusión al referente histórico-cultural que representa el texto y/o el autor en cuestión; otra razón la explica a partir del tejido genealógico en el que se inserta el texto y/o el autor, además del contexto del que no se puede separar el aporte de la obra y su repercusión en el momento. Y agrega argumentando que, se leen los clásicos porque, de alguna forma, han logrado trascender en el tiempo, sobreviviendo a las críticas y a los desplantes (con o sin fundamento) que se le puedan o no hacer a partir de sus aportes al campo en particular. Tales textos siguen diciendo cosas a pesar del tiempo, alumbrando caminos sin importar su longevidad, y es precisamente su solidez científica (en este caso), la que soporta esa longevidad dando explicación al por qué siguen siendo vigentes. El mismo Calvino agrega (op. cit.): “Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual” (p. 14).

No se trata de que un investigador tenga que basar su pensamiento en estos autores u otros considerados clásicos de la literatura en cierto campo del saber como una condición *sine qua non*. Pero, considerar sus aportes tendría sentido dado que se han constituido en referentes históricos que, al decir de [Calvino \(2009\)](#), representan un eslabón en la genealogía del campo disciplinar en cuestión. Además, implica el reconocimiento de un tejido histórico-cultural del que no se le puede arrancar. Refutarlos o aceptarlos, ampliar la búsqueda, consolidar los planteamientos y/o comprobar los argumentos de tales referentes, será tarea de los investigadores en su acción indagadora posterior. No tienen por qué ser aceptados, porque sí; pero tampoco ser ignorados o tratados de forma cutánea, por la misma razón. No se trata tampoco de seguir la tradición o la costumbre sin cuestionar ni investigar, al contrario, de lo que se trata es de indagar, inquirir, sopesar evidencias y analizar procesos y resultados, siendo coherentes en los planteamientos epistémicos al asumir ciertas posturas o hacer ciertas argumentaciones. Lo mismo que ocurre en campos genéricos de la ciencia, podemos destacarlo cuando se habla del juego. Pudiésemos mencionar algunos como: *Homo Ludens* (Johan Huizinga); *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (Roger Caillois); *Realidad y Juego* (Donald Winnicot); *Cartas sobre la educación estética del hombre* (Friedrich Schiller); Más allá del principio del placer (Sigmund Freud); *El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales* (Frederic Buytendijk); y más recientemente, textos como: *El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación* (M. C. Pugmire-Stoy); *Juegos inocentes, juegos terribles* (Graciela Scheines); *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (Victor Pavía), etc.

3. Sobre teoría y práctica

En autores emblemáticos como [Tocqueville \(1990\)](#), [Freire \(2012\)](#), [Torres \(1996\)](#), se habla de la necesidad de un contexto praxiológico. A diferencia de algunos autores, quienes consideran la praxis como práctica de forma exclusiva, en los autores destacados, la praxis hace mención a la coherencia entre lo que creemos y lo que hacemos, esto es, la teoría y la práctica. A esta noción de praxiología es a la que nos referiremos. Por ejemplo, [Torres \(1996\)](#) habla de los vínculos indisolubles entre la teoría y la práctica. [Freire \(2012\)](#), a su vez, lo destaca al decir que: “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (p.30).

A pesar de que afirmaciones como estas son comunes en textos sobre pedagogía, en educación han existido tendencias que contraponen la teoría a la práctica y viceversa, generando un desequilibrio entre ambos, declarando la preponderancia de uno sobre otro ([Álvarez, 2012](#); [Fuentealba y Sánchez, 2013](#)). Una de estas tendencias apunta a privilegiar la práctica por sobre la teoría (que, en el ámbito del juego, ocurre frecuentemente), incurriendo en una falta de análisis complejo y acusando a quienes piensan en la teoría como sustento necesario, de caer en lo que denominan ‘academicismo’. Ante ello, [Díez Navarro \(2021\)](#), pregunta:

¿De dónde vendrá esta especie de enfado ante las teorías que supuestamente tendrían que ser iluminadoras para la práctica? ¿Cómo es que en la formación inicial no se ha transmitido con claridad que es necesario tener una teoría a la que acogerse para poder llevar a cabo una práctica coherente y eficaz? ¿Será rechazo al esfuerzo, huida, comodidad? El caso es que esto hace temer el empobrecimiento de una profesión llena de complejidades, que requiere más que otras, sustentarse en la profundización, la sensibilidad y el razonamiento.

Una sin la otra no son mucho. Una sin la otra pierden su razón de ser. Una sin la otra quedan huecas, cojas, ciegas y hasta inútiles (p. 179).

En este orden de ideas, se destaca que, en la relación teoría-práctica no hay un orden de prelación, pero sí una relación dialéctica ([Freire, 2012](#)), por tanto, no se trata de academicismo ni de una relación en forma de circuito cerrado. Es elemental comprender que la teoría se construye a partir de los aportes que entrega la práctica, y viceversa, la práctica se va explicando a partir de la configuración de principios teóricos que, en todo caso, fungirán como guías orientadoras de lo que se hace, es decir, hay un ejercicio permanente, dialógico y dialéctico.

Si hablamos del juego, en dicho ámbito también debe evidenciarse una lógica coherente en el tratamiento de la teoría y la práctica (que de forma recurrente estará interpelando a la teoría o las teorías). Dado que estamos hablando del campo educacional, lo ideal sería una práctica docente alimentada y soportada (y que, a la vez, retroalimentara) en las más vigorosas teorías a las que podemos recurrir.

Tensiones y tratamiento superficial de evidencias en la forma de literatura clásica: el caso de la autotelia

Referentes históricos como Jean Piaget, Lev Vygotski, Sigmund Freud y Henri Wallon desde el campo de la psicología, Johan Huizinga desde la antropología y la sociología, Roger Caillois desde la sociología, Karl Groos desde la filosofía, Stanley Hall desde la pedagogía y la psicología, André Lapierre como fisioterapeuta y docente, Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller desde el campo de la biología, Brian Sutton-Smith desde la pedagogía y la psicología, entre tantos otros, han entregado evidencias científicas a partir de sus estudios, construyendo varias teorías en relación con el juego. Teorías que intentan conceptualizar y explicar el juego en función del desarrollo, el aprendizaje, el movimiento, la socialización, la emocionalidad, la espiritualidad, entre otros aspectos de relevancia para el campo educacional. Hablamos de teorías que destacan el valor educativo del juego y han sido asumidas en las construcciones investigativas de muchísimos investigadores desde entonces. Este artículo no tiene como propósito impugnar o refutar estas teorías, sino, considerar la coherencia necesaria entre los planteamientos teórico-prácticos que se hacen cuando se habla del juego y se generan prácticas pedagógicas asociadas.

Por ejemplo, en [Piaget \(1961\)](#) y [Vygotski \(1967\)](#), el juego es natural y espontáneo. En [Lapierre \(2008\)](#), este es espontáneo; en [Huizinga \(2012\)](#), el juego es libre, autotélico, voluntario, limitado en tiempo y espacio; en [Caillois \(1986\)](#), el juego sería libre, espontáneo, no productivo, incierto, voluntario, ficticio y reglamentado, en [Wallon \(1977\)](#), el juego es una experiencia espontánea sin operativos escolares, además de un fenómeno socioemocional fundamental. En [Reid \(2012\)](#), el juego es autotélico, y en [Meier \(1980\)](#), el juego es autotélico y no instrumental; en [Vidart \(1995\)](#), el juego es voluntario; en [Buytendijk \(2003\)](#), el juego se da libremente, es espontáneo, autónomo, además de carecer de propósito alguno; en [Mercado \(2009\)](#), el juego es autotélico, libre, memorable, voluntario, ficticio.

¿Por qué hablamos de tensiones y de tratamiento superficial de evidencias en la forma de la literatura clásica sobre el juego? Pues, se advierte que, en no poca literatura sobre juego, muchos discursos le plantean como recurso educativo, como herramienta pedagógica, como estrategia didáctica, como vehículo escolarizado para provocar el desarrollo de habilidades y destrezas, entre algunas otras acepciones. Paradójicamente, mucha de esa literatura asume postulados de los autores considerados clásicos de la literatura sobre el juego, y, de hecho, los citan para soportar sus argumentaciones. Cualquier lector/a podrá encontrar libros, artículos de revistas científicas, tesis (licenciaturas, maestrías y doctorado) en los/as que, sus autores/as, asumiendo la característica autotélica del juego de estos autores, posteriormente lo plantean como una estrategia didáctica en el aula de clases, concretándose una práctica dirigida por docentes u otros adultos en un proceso de intervención directa. Pareciera que, cuando esto sucede, quienes citan no advierten una contradicción importante, produciéndose un tratamiento superficial y evidenciándose un manejo despropósito de la teoría y la episteme en el campo. Incluso, hay quienes citan la Convención sobre los Derechos del Niño ([Organización de las Naciones Unidas, 2013](#)), para argumentar la cosificación del juego. Sin embargo, la declaración de la Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño), sostiene lo que sigue a continuación:

- c) El juego. Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a

una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente... Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando...

Una revisión a bases de datos muestra que, en relación con el juego, hay una abundante producción al presentarle como una estrategia didáctica o como herramienta pedagógica, entre otros términos de búsqueda que son atingentes a los intereses de este artículo (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Resultados de búsquedas en bases de datos.

Bases de datos	Términos	Resultados	Fecha de búsqueda
GOOGLE SCHOLAR	Juego como estrategia didáctica	322.000	31-10-2021
	Juego como herramienta pedagógica	297.000	
	“Juego” AND “estrategia educativa”	12.200	
	Serious games educational strategy	628.000	
	Juego libre en educación infantil	310.000	
	“Juego libre” AND “educación infantil”	6.670	
ERIC	Juegos dirigidos en educación	1.740	31-10-2021
	“Game” AND “educational strategic”	37	
DIALNET	“Juego” AND “estrategia didáctica”	112	
WORLD WIDE SCIENCE	Juego como estrategia educativa	2771	
	“Game” AND “educational strategic”	279	
REDALYC	Juego como estrategia didáctica	13	

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la abundante producción en torno al juego como estrategia o herramienta didáctico-pedagógica, surge la pregunta: ¿no da cuenta esto de la aceptación de estas acepciones, en una comunidad científica?

El hecho de que exista tanta producción de registros en publicaciones científicas, no quiere decir de forma tácita que la comunidad científica ha aceptado exactamente esto. Al hacer un análisis de esta literatura, se advierte que la evidencia levantada con respecto al tema (generalmente en los campos de la educación y la psicología), no juzga en función de la teleología del juego, es decir, no destaca el fenómeno del juego en su esencia ([Mantilla, 1991](#)), sino el beneficio de la actividad lúdica en las variables de estudio. De hecho, según Mantilla (op. cit.), llama la atención el hecho de que la principal preocupación en este ámbito de investigación, no sea el fenómeno en su esencia, sino ‘su’ utilidad, más aún cuando al hacerlo, lo hace “negando al sujeto que juega y al juego mismo, ya que el que juega no parece preocuparle aprender nada y no antepone el juego ninguna racionalidad, ningún utilitarismo” (p. 105). Y, a eso, que, en el fondo es una actividad lúdica, le denominan juego de forma genérica, dejando de lado o ignorando, que todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego ([Schiller, 1990](#)). Y esa confusión se hace evidente, por lo menos, en [Harf \(2004\)](#):

Si el sentido de la escuela es la enseñanza y la actividad central de la vida del niño es el juego, es hora de dejar de lado los estereotipos y esquemas rígidos y comprender que es lícito enseñar a través del juego (p. 5).

Probablemente parezca que la discusión se reduce a un tema de carácter lingüístico. De hecho, según [Morchida Kishimoto \(2015\)](#), pareciera no ser recomendable entramparse en una discusión que genere esas lógicas binarias: juego/no juego, serio/no serio, importante/no importante, juego libre/juego dirigido. Igualmente lo declara [Sarlé \(2012\)](#), cuando lo plantea en términos de polarización semántica. Definiciones y taxonomías van y vienen, y esas lógicas inspiran dinámicas de mayor fragmentación y reducción de la subjetividad en la dimensión lúdica. No obstante tales afirmaciones, y ante este tema

de las contradicciones literarias con respecto a la caracterización del juego (especialmente en función de la autotelia, la espontaneidad y la no productividad), [García Blanco \(2006\)](#), afirma que se trata de un

¡Craso error!, el juego, en lo más profundo de sí mismo, no posee ninguna finalidad utilitaria. Quizás por ello, a pesar de la abundante bibliografía existente al respecto, muy pocos autores han logrado caminar la senda que conduce al concepto del juego (p. 82).

El tema en discusión, no es si el juego es educativo o no. De hecho, creemos vehementemente que se trata de una instancia conducente al aprendizaje de forma natural y espontánea ([Argüello, 2010](#)). El debate es uno que excede y trasciende al tema lingüístico (si bien lo incorpora), habida cuenta de que, en los análisis presentados y empleados para sustentar las posturas asociadas a la defensa de la productividad del juego y su instrumentalización, hay confusiones en torno a lo que es educativo y lo que es instrumentalizado como dispositivo escolar. Como podremos comprobar en los discursos, que, además de ser portadores de sentidos, sean o no veraces ([Roncancio García, Camargo Mayorga, Muñoz, 2017](#)), tienen implicancias prácticas, que son instancias de legitimación de poder y que, además, generan procesos de subjetivación. “Sabemos que las palabras no nombran simplemente el mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ver y construir otros mundos” ([Rattero, 2009:p. 162](#)). Y luego agrega Rattero: “el lenguaje no discurre solo acerca de, sino que forma parte de esa práctica que nombra” (p. 164).

Vale destacar que, investigadores, en empleo de acepciones tales como el juego en asimilación de una estrategia didáctica, se afianzan en autores clave como [Huizinga \(2012\)](#), [Reid \(2012\)](#), [Meier \(1980\)](#), [Fink \(1966\)](#), [Cagigal \(1996\)](#), [Scheines \(1998\)](#), [Pavía \(2009, 2006\)](#), [Maturana y Verden-Zöller \(2017\)](#), [Mercado \(2009\)](#) y otros. Pero, habría que considerar que, cuando estos autores hacen alusión a la autotelia, están declarando que el juego tiene fin en sí mismo, es decir, que no tiene otra intencionalidad u propósito ulterior, más allá del disfrute al jugar; lo que, relacionado con otras características como la espontaneidad (visibles en [Wallon, 1977](#); [Vygotski, 1967](#); [Caillois, 1986](#); [Vidart, 1995](#); [Pugmire-Stoy, 1996](#); [Lapierre, 2008](#); [Mercado, 2009](#)), la libertad ([Caillois, 1986](#); [Huizinga, 2012](#); [Buytendijk, 2003](#); [Mercado, 2009](#)), y la voluntariedad ([Huizinga, 2012](#); [Caillois, 1986](#); [Mercado, 2009](#)), nos permite sugerir que el juego en esencia, no podría constituirse como instancia intervenida directamente por otros en función de intereses e intenciones ajenas a las de quienes juegan (Toro y Sabogal, 2018). Si se trata de una experiencia espontánea, entonces no podría ser forzada u obligada, sino que implica el surgimiento natural y espontáneo del deseo y del acto de jugar sin otros fines. Entonces, ¿de qué podrían estar hablando en realidad, quienes asumen tales proposiciones?: pues, según los mismos autores que citan, estarían hablando de actividades lúdicas genéricas ([Dinello, Jiménez, Motta, 2001](#); [Reyes, 2018](#); [Schiller, 1990](#)), tal y como se evidencia en algunos otros trabajos que, considerando las actividades lúdicas en relación con instancias predeterminadas, así lo definen, como por ejemplo, en [Rodríguez Manosalva \(2017\)](#), [Romero, Escorihuela, Ramos \(2009\)](#).

Según un análisis que [Morales Beltrán y Urrego Martínez \(2017\)](#), hacen de la obra de [Harf \(2004\)](#), hay una “idea loca” (p. 126) que apunta a la disyuntiva entre juego y trabajo en la actividad docente, idea que daría pie a la estigmatización del juego en el ámbito escolar y que conduciría a otros investigadores a asumir que el juego no guarda relación con el aprendizaje. Creemos que, tal foco de análisis no es el correcto, dado que se comprende que el juego es vital en el aprendizaje. De hecho, sostienen [Morales Beltrán y Urrego Martínez \(2017\)](#), que, en su trabajo de investigación:

(...) se busca dar fin al paradigma según el cual no es posible enseñar por medio del juego, puesto que no se logra un buen aprendizaje, aunque resulte ser todo lo contrario: al jugar, el estudiante retroalimenta el contenido orientado por el docente, comprendiéndolo por sí mismo y llevándolo a la práctica, ya que lo convierte en aprendizaje significativo. Es allí donde la intervención del docente tiene gran importancia, pues éste tiene la responsabilidad de captar y llamar la atención del niño para que sienta curiosidad y ganas de aprender por medio del manejo de las metodologías y herramientas que presenta el juego. El juego, en fin, es un instrumento útil, eficaz, que ayuda a comprender, adquirir y profundizar nuevos conocimientos, como fuente para un mejor aprendizaje (p. 127).

Declaraciones como la recién citada, son las que motivan el análisis que se presenta en este artículo. Esto que se viene diciendo, ¿destierra en realidad al juego del ámbito escolar? Para nada. De hecho, concordamos con [García-Puchades y Chiva-Bartoll \(2018\)](#), al expresar que el juego debe estar en la escuela por derecho propio y no como agregado de algún área del saber compartimentado. Una cosa es enseñar comprendiendo las formas y los modos lúdicos, y otra muy distinta, es emplear el juego como mecanismo utilitario. Si bien es cierto creemos que el juego no debe ser expulsado de la escuela,

no es menos cierto que este debe ser fomentado en los momentos y espacios en los que correspondería hacerlo, y no como dispositivo escolarizado, no como metodología de enseñanza directiva [(porque de por sí el juego ya es educativo) [Argüello, 2010](#); [Morchida Kishimoto, 2015](#)]. No hay contradicción acá cuando se dice que el juego debe ir a la escuela, pero no ser usado como metodología de enseñanza directiva; porque lo que no se debe confundir es lo educativo, con lo escolarizado; lo educativo, con el currículum real y tácito. Además, acá es donde hace su aparición la actividad lúdica (así, de forma genérica), como posibilidad propuesta para el uso y empleo didáctico. Entonces, reconocer que todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego ([Schiller, 1990](#)), es crucial para determinar qué es el juego (una cosa es el juego y el jugar para niños y niñas, y otra cosa lo es para las personas adultas), cuándo jugar, cómo incentivar su desarrollo y expansión. Hay elementos destacables que están asociados a la cultura lúdica, a la misma conciencia lúdica y la actitud lúdica que no han tomado en cuenta quienes no vienen considerando de importancia generar la distinción entre el juego y cualesquiera otras actividades lúdicas, que, a diferencia del juego, sí podrían ser intervenidas y empleadas desde el campo didáctico con fines e intencionalidades pedagógicas explícitas. Según [Pavía \(2009\)](#):

Considerar sólo la apariencia externa simplifica en grado superlativo el problema; sobre todo si obstaculiza cualquier otro tipo de análisis y convierte al objeto de estudio en un fetiche. Considerar sólo la configuración o apariencia externa supone arriesgarse a considerar cada juego un producto casi natural, estático, atemporal y no una construcción social histórica y cultural que «va siendo» mientras oculta (y refleja) expresiones de la ideología dominante. Es precisamente allí, en la naturalización de los fenómenos sociales, donde el poder hegemónico apuesta sus mejores fichas (p. 163).

[Álvarez \(2018\)](#) coincide con [Pavía \(2009\)](#), al declarar que “el juego no es algo neutro” (p. 21). De allí que el control de esta instancia supone la práctica de reducción de momentos de juego para niños y niñas, supone una modificación de la conducta lúdica infantil por predisposiciones adultas según otros fines cooptando el juego como manifestación espontánea y autotélica. Creemos que no se trata de una discusión banal y sin sentido, sino, al contrario, esto tiene implicancias en función de lo que se pretende hacer con el juego y los procesos de subjetivación a partir del mismo ([García-Puchades y Chiva-Bartoll, 2018](#)).

El juego: ¿autotélico?, ¿qué podemos decir al respecto?

Llegados a este punto, es necesario destacar una discusión con respecto a la característica autotélica acuñada al juego. No son pocos los autores que se declaran a favor de esta característica fundamental, sin embargo, hay un par de referentes que se avienen y presentan argumentos para sugerir la movilidad de la noción autotélica del juego. Autores que, paradójicamente no son citados por quienes proponen el juego desde la esfera de la productividad y el empleo didáctico explícito. De acuerdo con [Schmid \(2011\)](#), la autotelía no sería una característica propicia para referenciar el juego. Según este autor, la autotelía es una categoría oscura. Y [Klein \(2018\)](#), basándose en Schmid, convalida esta postura.

Válido sería mencionar que, ni en [Schmid \(2011\)](#), ni en [Klein \(2018\)](#), hay algún estudio científico con resultados y evidencia que refute los planteamientos de la característica autotélica del juego. En tanto es así, y dado que el trabajo de [Klein \(2018\)](#) responde a un ensayo basado en la interpretación de [Schmid \(2009, 2011\)](#), nos referiremos a los argumentos y contextos de este último.

Como ya se ha dicho, [Schmid \(2009; 2011\)](#), rechaza la autotelía como una de las características definitorias del juego. No obstante, es interesante que Schmid sostenga este rechazo debido a una supuesta falta de coherencia epistémica. De hecho, declara el autor que se trata de un ideal inalcanzable, de una categoría oscura, incompleta, además de simple, y, por tanto, supone que habría que moverse de la noción autotélica para buscar otra concepción que caracterice el juego.

Lo que se destaca en los dos trabajos de [Schmid \(2009, 2011\)](#) citados, es que, el investigador está anclando la noción de juego al campo de la filosofía del deporte; de hecho, parte de una dimensión fenomenológica del deporte en su análisis, lo cual nos permite sugerir que, al partir de semejante traslación, su análisis queda más que sesgado a cuenta de que, si bien es cierto hay relaciones entre juego y deporte, no es menos cierto que ambos fenómenos responden a realidades diferentes con dinámicas distintas ([García Blanco, 2006](#); [Martín Reyes, 2014](#); [Scheines, 1993](#)). De hecho, [Schmid \(2011\)](#), al referirse al juego, habla del atleta, no de una persona que juega, o, en palabras de [Huizinga \(2012\)](#), del jugador. Esto dice mucho del contexto al que se refiere Schmid.

Ciertamente, como sostiene [Schmid \(2011\)](#), para conocer si una acción tiene fin en sí misma, habría que conocer la intencionalidad de la persona que ejecuta la acción. Pero, a diferencia del ejemplo que entrega este autor con respecto al lanzamiento de una pelota de béisbol y el lanzamiento de una granada, el juego está mucho más asociado al placer y no a la instrumentalidad como utilidad, tema que sí puede advertirse en el lanzamiento de la pelota de béisbol, en el lanzamiento de la granada en una guerra, o en otras acciones del campo del deporte u otro campo de la vida cotidiana en el que existe la noción de la productividad y la utilidad. Por tanto, quien juega, no lo hace porque el juego vaya a resultarle útil o productivo, lo hace para disfrutar, o sea, no hay segundas lecturas allí. En otro orden de argumentos, el hecho de que el juego sea valioso o no, corresponde a una discusión en la que el juego es nacionado como fenómeno que tiende a potenciar la virtud humana. Pero, no se trata de una disyuntiva que se plantea quien juega. De hecho, es un tema ocupado por otros. No se mira a ningún niño, antes de jugar a cualquier cosa, discutir con su par a qué deben jugar dado que lo que les interesa es potenciar la comunicación, la ciudadanía, la solidaridad o la interculturalidad. Eso no sucede.

Al hablar de factores intrínsecos (autotelicidad), y factores extrínsecos (motivaciones externas), [Schmid \(2011\)](#), no distingue en sus textos entre el juego y otras actividades lúdicas, reduciendo lo lúdico al juego, cuando 'lúdica' es una categoría que excede al juego e incluye en sí misma una gran cantidad de expresiones, de las que el juego es apenas una de ellas ([Dinello et al., 2001; Schiller, 1990](#)). Entonces, aparte de que, [Schmid \(2011\)](#), emplea la noción de juego desde el campo de la filosofía del deporte (adjudicándole la misma dinámica del deporte), no distingue diferencias entre lo lúdico y el juego, restringiendo y sinonimizando ambos conceptos. Entonces, la moción que genera en torno a que esto serviría como argumento para plantear la movilidad del concepto del juego a partir de la categoría de lo autotélico, pierde fuerza.

Otro elemento que el análisis de [Schmid \(2011\)](#) no considera, es que la característica autotélica no viene sola, sino que viene a constituirse a partir de una especie de bucle en el que convergen otras características de tanta importancia como la autotélica ([Reyes, 2018](#)). Nos referimos a la libertad, la espontaneidad, la voluntariedad, además de que se reconocen las limitaciones espacio-temporales del juego (juegos finitos y juegos infinitos en [Carse, 1986](#)), su noción de movilidad y variabilidad, su plasticidad mórfica en cuanto a estructura, modos y contenidos, entre otros. Temas que en el deporte, o que en la práctica deportiva, son imposibles de advertir en la misma magnitud, dinámica y orden de manifestación.

Si bien es cierto, [Huizinga \(2012\)](#) se ha configurado como el referente más importante con respecto a la característica autotélica del juego, no es el único que lo hace con suficientes argumentos. Por lo que, el análisis de [Schmid \(2011\)](#), debería ampliarse a una zona de influencia epistémica que se ha configurado y consolidado en razón de la noción de autotelicidad, si lo que se pretende es dinamitar dicha noción. De todas formas, Schmid no ha sido el primero (y seguramente tampoco será el último) en plantear alocuciones generando espacios para dar paso a las noción de instrumentalidad y productividad del juego, que es lo que en el fondo aparece tras los textos analizados de este autor.

Creemos que la crítica, o el intento de dinamitar la característica autotélica del juego, responden a una estrategia empleada y dirigida para argumentar una supuesta noción de productividad y utilidad del juego, y de esta forma cooptar el fenómeno a fin de emplearlo como mecanismo biopolítico en tanto se reconoce en el mismo un potencial de subjetivación, justo como ya han destacado [Bustelo \(2005, 2007\)](#), [Mantilla \(2016\)](#), [Pavía \(2009\)](#), [García-Puchades y Chiva Bartoll \(2018\)](#), [Tripodi y Garzón \(1999\)](#). En este orden de ideas, [Scheines \(1998\)](#) afirma:

(...) nunca antes el juego infantil estuvo más amenazado. Porque, hasta bien entrado el siglo XX, los mayores dominaban a los niños solamente del lado de afuera de los juegos. Es la primera vez en la historia que ese poder se ejerce también dentro del juego mismo (pp. 58-59).

Minimizar la característica autotélica del juego se ha configurado como un ejercicio progresivo en educación, al tiempo que, de forma paralela, surge la defensa por una supuesta productividad del juego. Esto tiene sus implicaciones, habida cuenta de que se trata de formas en las que, las prácticas culturales van estableciendo sistemas de relaciones específicas de poder que configuran las experiencias, los sentidos y las significaciones de los niños ([Giroux, 2003](#)). ¿Cómo pensar entonces el juego, "en un mundo donde todo parece justificarse por la utilidad, por la manera en que sirve a algún designio humano específico, donde cualquier quehacer se justifica ante sí mismo y ante los demás, por la producción de un útil?" (Peña, 2018; p. 16).

Cuando el juego implica productividad, pierde su esencia, pasa a ser otra cosa, deja de ser juego ([Mazón y Cholis, 2012](#); [Mercado, 2009](#)), muta y da espacio a otro tipo de manifestación lúdica. Este tema de la productividad y la instrumentalización del juego, de su cosificación y objetivación como mecanismo conductor e intencional de patrones de conducta y de ciertos

valores, es un tema de relevancia, porque se encuentra asociado a formas de la biopolítica, y a la generación última de alcances de distinto nivel. De hecho, todo lo que no viene siendo considerado productivo, es entonces considerado inútil ([Nussbaum, 2010](#)). [Ordine \(2013\)](#), sostiene:

(...) la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos (p. 9).

Para [Sutton-Smith \(2013\)](#), se hace necesario aportar coherencia al campo de la teoría del juego, porque, al igual que [Pavía \(2009\)](#), afirma que esto se encuentra vinculado a los valores ideológicos que asumen muchos teóricos sin estudiar los diversos planteamientos teórico-epistémicos directamente, y sin hacerse cargo de una postura praxiológica coherente. Esto no es de poca importancia, más aún cuando la discusión a nivel semántico y a nivel epistémico, viene siendo trivializada, banalizada ([Agamben, 2012](#); [Salinas, 2014](#)), y más, despachada bajo el argumento de que se trata 'solo' de un tema conceptual ('trampa conceptual', como le designa [López de Maturana, 2017](#)), o como lo sostiene [Sutton-Smith \(2013\)](#), que sea considerado anatema por los nuevos teóricos e investigadores. No obstante, por más banalizado que sea este tema, hay trabajos como el de [Mantilla \(2016\)](#), sobre biopolítica y juego, y en especial un trabajo de [Sahlins \(1974\)](#) que demuestran el proceso de marginación y neutralización del juego como instancia natural para la constitución del sujeto en aras de un proyecto de formación docilizante para una cultura adultocéntrica. Así, el juego es cooptado a partir de dispositivos diversos, uno de ellos la adjudicación de utilidad para su aprovechamiento en el contexto escolar y en la lógica de mercado que, en componenda con la sociedad escolar, entiende que hay allí un nicho importante. Y de hecho, es cooptado a tal punto que, ya no solo se trata de la imposición lúdica (de eso a lo que denominan juego), sino que también, ya no serían los niños, los expertos en la experiencia del jugar, sino que semejante cualidad (expertiz), viene a adjudicársele al adulto docente. Una cosa es el juego, y otra cosa es el jugar, y valdría la pena hacer la diferencia dadas las implicaciones formativas que esto tiene. Si se revisa en referentes como [Huizinga \(2012\)](#) y [Pugmire-Stoy \(1996\)](#), el jugador es el que desarrolla expertiz.

Si el juego es la actividad principal del niño y la niña ([Sarlé, 2012](#)), esto implica que gran parte del día se ocupa en ello. Logran la expertiz. Niños y niñas no tienen problemas para inventar y crear experiencias de juego, así, desde la nada. Por ello, se habla de la paideia lúdica ([Reyes, 2018](#)). Por supuesto, niños y niñas también aprenden de sus pares y/o de otras personas (adultos), estructuras, contenidos, formas y modos lúdicos ([Pavía, 2006](#)). Sin embargo, hay literatura que sostiene que los adultos, en especial, los docentes, son los expertos en el juego y en la experiencia del jugar, por lo que ellos 'deben enseñar' a jugar ([Sarlé, 2012](#)). En todo caso, en palabras de [Pavía \(2006\)](#), para poder hablar de ello, hay que mover el foco de interés en los modos lúdicos, y ello se asocia no tanto al jugar como experiencia, sino a ciertas actitudes y conductas necesarias a fin de preservar la experiencia lúdica y lo que intenta transmitirse y consolidar desde la experiencia lúdica, atendiendo, además, a los contenidos de aquello a lo que adjudican la categoría 'juego'. Estos elementos fortalecen la experiencia del jugar, pero lo que puede enseñarse y mostrarse es eso: estructura, contenido, modo (o sea, actitudes y conductas deseables para preservar la experiencia del jugar), y no la experiencia en sí. Visto en [Larrosa \(2017\)](#), la experiencia no es expertiz, no es una práctica, no es conocimiento (a pesar de que puede generarse a partir de ella), la experiencia es otra cosa, es eso que 'me' pasa, eso que 'te pasa' al implicarse en algo, o, en y con otros. La experiencia, en todo caso, es particular, íntima, y genera posibilidades a partir de las cuales se consolidan procesos de subjetivación. Entonces, considerando estos elementos, el jugar se convierte en una experiencia íntima y unipersonal, porque aunque exista un diálogo y una coimplicación en la experiencia del jugar, cada quien la agencia a su manera ([Reyes, 2020](#)). [Larrosa \(2017\)](#), hablando de la escuela, de la infancia, de los dispositivos escolares, reconoce que:

En la educación como fabricación, como realización de lo posible, somos nosotros los que definimos la infancia, los que decidimos cómo es, qué es lo que le falta, qué es lo que necesita, cuáles son sus carencias y sus aspiraciones (p. 21).

Pensar entonces el juego como mecanismo y como dispositivo regulador de la infancia, ahora en el escenario escolar, demuestra un afán controlador y un afán de orden. Implica una lógica de secuestro del juego desde el aparato escolar como mecanismo de reproducción social ([Bourdieu y Passeron, 1998, 2009](#)). Tanto, que incluso el momento del recreo escolar ha pasado a ser un momento en el que el juego se percibe como amenazado por la intervención docente constante. Una investigación realizada por [Tamara Martínez, Celeste Serrano, Nakayama \(2020\)](#), atestigua que el juego en el recreo escolar

viene siendo limitado y condicionado por la presencia y los argumentos docentes (que va mucho más allá de un tema de aseguramiento de disminución de peligro en la instancia lúdica), identificándose “la presencia de una técnica de control y disciplinamiento” (p. 168), y “una vigilancia jerárquica como uno de los métodos de control de las operaciones del cuerpo, un dispositivo que coaccionan la mirada” (pp. 169-170), generando en el juego la imposición de una relación ‘docilidad-utilidad’. Y agregan: “Esta técnica tiene como ejercicio ‘enderezar conductas’ y ‘fabricar’ individuos que respondan al mandato del poder. Produce sujetos dóciles que puedan ser manipulados, sometidos, transformados, utilizados, perfeccionados, a los que se les pueda dar forma, educar y sepan obedecer” (p. 170). Y [Ponce \(2014\)](#), sostiene:

Esta realidad también es posible observarla en algunos jardines infantiles y escuelas. Los educadores en los patios, más que contemplar los juegos de los niños y las niñas, se transforman en vigilantes y previsores de todo tipo de riesgos... Los pasos de los niños y de las niñas están absolutamente limitados y seguidos por un ojo alerta que vigila... (p. 18).

El tema es que la vigilancia no se limita a la reducción de riesgos, sino que implica la modificación de la conducta lúdica desde la cooptación del juego, generando además, cambios en las concepciones infantiles en función del sistema de relaciones y la idea de mundo. Esto sucede en educación, y la arquitectura curricular lo evidencia. El juego es empleado como ‘metodología’, como ‘estrategia didáctica’ para la enseñanza en historia ([Pérez Cruz, 2007](#)), matemática ([Sánchez, Esteban, 2013](#)), inglés ([Arias Toca y Castiblanco López, 2015](#)), Educación Física ([Nakayama, 2018](#)), entre otras. Es empleado en todos los niveles del sistema escolar, partiendo de la Educación Inicial o Parvularia (ver: [Coronata, Fuentes, Canales-Tapia, 2008](#)), hasta llegar al sistema universitario bajo esa lógica. Y, si bien es cierto se considera que el juego está en riesgo, por si hubiese alguna duda, según [Díaz Antillanca \(2016\)](#), se puede estar pensando que el kínder, el jardín infantil o quizás el primer grado en escuela básica, salvaguardan la dimensión lúdica infantil. Pero, tal moción podría estar debilitándose, dado el afán por controlar todas las instancias escolares en nombre del aprendizaje, que, si bien se convierte en una noble aspiración, habría que considerar que el fin no justifica los medios. Y son precisamente, la dimensión y la emergencia lúdica infantil, los primeros sacrificios en los procesos escolarizados para fomentar el aprendizaje, dejando importantes secuelas en función de los procesos de subjetivación de niños y niñas ([Bustelo, 2005, 2007](#)).

En no poca literatura que instrumentaliza el juego, este es empleado como argumento para fomentar el aprendizaje. Y, surge la pregunta: ¿quién en su sano juicio se opondría al fomento del aprendizaje, si ese es uno de los propósitos de la escuela en el proceso formativo? Entonces, el tema se hace complejo, habida cuenta de que la idea funciona como elemento seductor. Si a los niños y niñas, los docentes les dicen que van a jugar, pues, ellos no han de oponerse, participarán contentos, tampoco van a discriminar si de lo que se trata es en realidad, de un juego o no. De esta forma, niños y niñas se van a casa con la ilusión de ‘haber jugado’ porque fue divertido, porque compartieron con sus pares, y el maestro o la maestra, son ‘buena onda’. [Scheines \(1998\)](#), sostiene:

Lo malo es la superficialidad con que se esgrimen estas importantes cuestiones y el desparpajo y la ligereza con que se persigue, se discrimina y se juzga en nombre de esos principios. La consecuencia es nefasta: se confunde lo verdadero con lo falso, lo que parece con lo que es, lo importante con lo superfluo (pp. 57-58).

Si bien es cierto que el juego es una categoría que podría pensarse desde la polisemia ([Sarlé, 2012](#)), básico sería considerar que la elasticidad conceptual, la laxitud con la que nos referimos al tema podría implicar también riesgos al momento de que ello se constituya en práctica cotidiana. Visto así, esa lógica conceptual es condescendiente con una dinámica epistémica posmoderna en la que vale todo, esto es, una elasticidad conceptual que no importa y que responde a la entrada de todos los dispositivos necesarios en nombre de asuntos tan importantes como el aprendizaje, empleado como la gran excusa para la intervención, cooptando espacios de conformación de subjetividades en la infancia ([Bustelo, 2007](#)). Si a esa laxitud conceptual, se le añade una laxitud teórico-epistémica, pues, queda abierto el espacio para hacer del juego una experiencia cooptada por la escuela, por la misma lógica de mercado a la que responde la escuela, a la denominada industria cultural y los massmedia ([Bustelo, 2007; Giroux, 2003](#)). Acá un ejemplo:

(...) aplicar las distinciones delimitadas del ámbito teórico a la práctica docente puede dar lugar a vivir esta última de una manera conflictiva. La praxis docente no entiende de exclusiones conceptuales. En ella pueden convivir, en cierto grado, diferentes modos de entender el juego sin que ello suponga un problema ([García-Puchades y Chiva-Bartoll, 2018; p. 148](#)).

Las posturas epistémicas son válidas, más aún, el debate entre las mismas, la confrontación epistémica, nocional y praxiológica, en eso estaríamos de acuerdo con [García-Puchades y Chiva-Bartoll \(2018\)](#), pero lo que no es coherente hacer, es que, en nombre de esta democracia interpretativa, se concreten mecanismos de disciplinamiento biopolítico a partir de la experiencia del juego y las experiencias motrices ([Bustelo, 2007; Mantilla, 2016](#)).

Si recurrimos a los planteamientos de las diversas teorías del juego, nos encontraremos con que, en la mayoría de estas, si hay intervención docente o de algún otro adulto, esto deja de ser un juego y se convierte en una actividad lúdica. [Pinto \(1992\)](#), habla del juego auténtico y del juego manipulado, sosteniendo que los adjetivos adjudicados se agregan en razón de eso que han denominado intervención adulta con la pretensión de normalizar conductas esperadas por el entorno escolar. El juego auténtico sería aquel que emerge desde la autonomía, la espontaneidad y la autotelía mientras que el juego pasa a ser manipulado cuando hay una intervención, cuando agentes externos cooptan la instancia.

Este es un tema recurrente, no en una teoría, sino en las más sólidas, y que podemos ver en referentes como [Vygotski \(1967\)](#), [Huizinga \(2012\)](#), [Wallon \(1977\)](#), [Lapierre \(2008\)](#), [Caillois \(1986\)](#), entre otros de importancia. El hecho de que se convierta en una actividad lúdica y deje de ser juego, no implica un cataclismo. Eso no significa que se está execrando el juego de la escuela, lo que se está haciendo es colocar cada cosa en su justa dimensión. Eso tampoco significa que se esté en contra de la enseñanza, o de que se piense que el propósito de los docentes es contrario a la virtud humana.

Creemos que el juego puede y debe estar incorporado a la escuela, permitiendo que niños y niñas jueguen libremente en tiempos disponibles para ello, como por ejemplo, el recreo escolar ([Gamboa Jiménez y Cacciuttolo Jáurez, 2015](#)); y la actividad lúdica debe ser incorporada como forma jugada del conocimiento y las experiencias motrices (a decir de [Seybold, 1976](#)). No al revés. Por ello, [Benjamin \(2015\)](#), cuestiona: “¿No será que el propio adulto se autoengaña con supuestas prácticas pedagógicas mientras el niño en su ‘juguemos otra vez’ pone en práctica un conocimiento más verdadero de la vida y de las cosas...?” (p. 7), y la escuela como estructura, bajo ese autoengaño, se esfuerza en aniquilar el carácter supra-lógico del juego ([López de Maturana, 2010](#)), así como la dimensión lúdica del niño ([Díaz Antillanca, 2016](#)).

Lamentablemente, el juego utilizado en la escuela, fluye reglamentado externamente y no a través del imprevisible fluir de las interacciones infantiles. No se trata de negar la importancia que el niño acepte normas externas, sino de privarlo del gozo de la búsqueda casual, ocasional y fortuita. La no aceptación del carácter casual del juego, responde a un modelo dicotómico de pensar la realidad, reflejo del paradigma de la ciencia moderna... ([López de Maturana, 2010; p. 5](#)).

Para [Moreno Doña \(2018\)](#):

El juego no es un accesorio que debemos introducir en los salones de clase, sino que el juego es la vida misma del niño, donde experimenta su quehacer diario, donde desarrolla y despliega todo su ser y estar en el mundo... Es el juego, entonces, no una herramienta educativa sino un quehacer determinado y concreto desde donde el niño vive. La ludicidad no es algo que haya que intencionar, sino algo que hay que permitir y legitimar, pues de esa manera estaremos legitimando, también, la forma en la que los niños se acercan al conocer, tanto de ellos mismos como del entorno en el que viven (p. 22).

[Scheines \(1998\)](#), de forma contundente, también lo advierte:

En nombre de la paz y para preservar a los párvidos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno (...) es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos. La única intromisión legítima de los mayores en esta actividad es el de los límites temporales... El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra”... El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraigan en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar (pp. 58-59).

En este mismo orden de ideas, sostiene [Linaza \(2013\)](#):

Cuando los adultos, al reconocer la influencia positiva del juego en el desarrollo, deciden intervenir y controlar el juego, transforman este en otra actividad diferente, impuesta y controlada por ellos. Los niños pierden, en estos casos, su protagonismo y el juego deja de ser tal. Los trabajos de intervención son, desgraciadamente, ejemplos de confusión entre lo que denomina juego el adulto (experimentador; educador o padre) y lo que el niño decide que es juego (p. 107).

La existencia del juego, y su defensa como fenómeno no productivo, debe consolidarse. No puede ser que (contrario a lo que nos han venido haciendo creer), este tenga que ser advertido como mecanismo y como vehículo utilitario, porque no tiene utilidad en el sentido que el mundo educativo y corporativo pretende ([García Blanco 2006](#); Lanlade, 1951). De hecho, esa lógica de la no productividad del juego, fue lo que inició que el mismo fuese nacionado con un fenómeno no serio, y por lo tanto, fue apalancado para servir posteriormente como argumento para asumirlo como no necesario, generándose así una estigmatización del juego por el sector empresarial en Estados Unidos y Gran Bretaña a mediados del siglo XIX que empleaba a niños y niñas. Por tanto, si el niño y la niña, trabajadores ya, jugaban, suponían una pérdida para el empleador ([Martín Reyes, 2014](#)). Tal modélica ha supuesto un recrudecimiento en los campos de la educación y la psicología actuales, comprometidos como están con lógicas mercantiles ([Freire, 2007](#); [Freire, Ilich, 2002](#)).

Creemos que el juego está mucho más asociado a un patrimonio cultural universal intangible, un fenómeno transversal en la vida de los seres humanos ([Argüello, 2010](#); [Reyes, 2018](#)), “invade la vida entera” ([Debord, 2013; p. 29](#)), y, a manera de préstamo lingüístico en [Ordine \(2013\)](#), se trata de un tesoro que la colectividad debe preservar con celo a toda costa. El juego es patrimonio que no elude ni hace acepción de personas, es lenguaje universal intergeneracional e intercultural.

El juego es un poderoso elemento educativo y formativo. De eso no quedan dudas. Pero, una cosa es que el juego sea formativo, y otra cosa es que sea instrumentalizado en el entorno escolar (y otros espacios), para emplearlo como mecanismo conductor de estereotipos conductuales. El juego es un fenómeno autotélico, libre, no productivo, espontáneo, voluntario, implica fantasía, al tiempo que permite el puente entre lo fantástico y lo real, es reglamentado y limitado en un espacio-tiempo. Por ello, se insiste: el hecho de que sea educativo, no quiere decir que sea empleado como instrumento de sesgo docente con la introducción de otros fines, diferentes por cierto a los fines de quienes están jugando en el marco de una decisión propia, autónoma, espontánea y desinteresada. Las intencionalidades pedagógicas responden a predisposiciones y parten del supuesto de que lo que se hace tiene que servir para algo, tiene que tributar a algo, tiene que ser útil, porque de lo contrario no se justifica su presencia en el entorno escolar.

4. Conclusiones y proposiciones

Es muy evidente que el juego ha pasado a convertirse en un tema de interés en el campo pedagógico desde hace muchísimos años, además de su vinculación en entornos de investigación. Uno de los intereses pasa por aplicaciones en la práctica pedagógica con el propósito de favorecer ciertos aprendizajes en niños y niñas. No obstante, hay contradicciones en el tratamiento teórico-epistémico del juego en diversos documentos producidos alrededor de la temática a fin de desarrollar propuestas e intervenciones a partir del juego en instancias escolares.

El tratamiento teórico-epistémico del juego tiene implicaciones en el campo de la práctica pedagógica, y ello sugiere que, en este contexto, deba existir coherencia entre los planteos y las formas de sustentación de la literatura científica. Convenimos con los clásicos de la literatura referente, que, cuando el juego es vaciado de su componente autotélico, este fenómeno muta y pasa a convertirse en una instancia mediada de forma intencionada por agentes externos. Esto implica que el juego, pensado como instancia natural, autotélica, libre, espontánea, voluntaria, se vea cooptado según funcionalidades e intereses ajenos. En tal sentido, creemos fundamental, reconocer y distinguir cuándo se está en presencia de un juego y cuándo se está en presencia de cualquier otra actividad lúdica.

La propuesta en este artículo tiene dos dimensiones: hace falta coherencia y mayor detenimiento para el análisis teórico-epistémico de los referentes en los que se basan las aproximaciones y propuestas de investigación e intervención, y por supuesto, en los registros de tales esfuerzos intelectuales tales como tesis, artículos, libros, conferencias, etc. Esto implicaría que el docente, el investigador, adoptase propuestas epistémicas coherentes con lo que hace. Es decir, si adopta la alocución, ‘juego como estrategia didáctica’, ‘juego libre’, u otra, debería entonces ajustarse a una teoría que postule esta

postura epistémica, pero no podría estar forzando adecuaciones epistémicas que son diametralmente opuestas. Desde la perspectiva de [Huizinga \(2012\)](#), no podría ser lo mismo referirse a 'planificación de actividades lúdicas' (así, de forma genérica), que referirse a 'planificación del juego'. La primera acepción sería adecuada en la perspectiva de Huizinga, más no la segunda.

Como segundo elemento, valdría la propuesta de provocar una resemantización del juego y temas afines en el contexto de las prácticas pedagógicas, iniciando con la adjudicación de apropiaciones semánticas adecuadas en tenor de lo que se hace en los espacios de aprendizaje, sean estos cuales fueren en el contexto escolar. Con esto proponemos que, a la actividad lúdica que surge de forma espontánea y autónoma, se le siga denominando 'juego', y a las actividades lúdicas que se generan desde la proposición adulta y tienen intencionalidades pedagógicas, se les denomine, según lo que se haga: actividades lúdicas ([Dinello et al., 2001](#)), situaciones lúdicas ([Moreno, 2005](#)), situaciones lúdico-motrices ([Reyes, 2018](#)), formas de ejercitación lúdica ([Seybold, 1976](#)), etc. Esto no significa (a diferencia de lo que algunos detractores de estos planteamientos sugieren), que el elemento lúdico sea expulsado del escenario escolar; por el contrario, significa adjudicar el lugar que corresponde al juego y a otras actividades lúdicas, significa darle la dimensión justa recentrando la práctica lúdica en consonancia con las intencionalidades pedagógicas explícitas.

Se sugiere fortalecer la incorporación de las actividades lúdicas en el ámbito escolar, porque si algo queda claro, más allá de la digresión conceptual y teórico-epistémica manifiesta en el campo, es que existe una magnitud abrumante de evidencia científica en favor de la actividad lúdica y su aplicación en el contexto escolar.

Finalmente, una aplicación práctica de este trabajo puede radicar en el empleo terminológico adecuado de las actividades planteadas por docentes al relacionarse con estudiantes en clases. Además de ello, esto implicaría el uso de actividades específicas con intencionalidades demarcadas en conciencia del estudiante, sin perjuicio del juego como instancia natural de aprendizaje en los momentos correspondientes. Una segunda aplicación correspondería a la democratización de las experiencias lúdicas y del juego, cada cual en su espacio y momento. Esto implica el diálogo permanente entre estudiantes y docentes, y con todas las personas involucradas en torno al currículum como espacio público. ■

Conflictos de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimiento

Al Dr. Marcos Griffa, de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina, por sus observaciones y retroalimentación. A la profesora Arli Reyes, del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, por la corrección de estilo que ha permitido mejorar la fluidez del texto.

Referencias bibliográficas

1. AGAMBEN, Giorgio. Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta, 2012. 72 p. ISBN 9789871501403
2. ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: *Educatio Siglo XXI*. 2012. Vol. 30, n° 2, p. 383-402. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
3. ÁLVAREZ SEARA, José Manuel. El juego en la infancia puede huir de la heteronormatividad? En: *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 2018. Vol. 4, n° 1, p. 9-25. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.659>
4. ARGÜELLO OSPINA, Catalina. El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. En: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. 2010. Vol. 1, n° 2, p. 141-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058545.pdf>
5. ARIAS TOCA, María Fernanda; CASTIBLANCO LÓPEZ, Diana Isabel. El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en inglés. Tesis de licenciatura. Colombia: Universidad Libre de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, 2015, 129 p.
6. BAÑERES, Domènec; BISHOP, Alan; CLAUSTRE CARDONA, María; COMAS COMA, Oriol; GARAIGORDOBIL, Maite; HERNÁNDEZ, Teresa; LOBO, Elena; MARRÓN, María Jesús; ORTÍ, Joan; PUBILL, Biel; RUÍZ DE VELASCO, Ange; PILAR SOLER, María; VIDA, Tere; Escuela Infantil Platero y Yo. El juego como estrategia didáctica. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2008. 132 p. ISBN 8478276335

7. BENJAMIN, Walter. *Juguetes*. Madrid: Casimiro, 2015. 80 p. ISBN 9788415715702
8. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor, 2009. 189 p. ISBN 9789876290678
9. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998. 264 p. ISBN 9789876298223
10. BUSTELO GRAFFIGNA, Eduardo. *Infancia en indefensión*. En: *Salud Colectiva*. 2005. Vol. I, n° 3, p. 253-284. https://www.scielosp.org/pdf/scol/2005_v1n3/253-284/es
11. BUSTELO GRAFFIGNA, Eduardo. *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007. 215 p. ISBN 9789876291989
12. BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. *El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales*. Madrid: Revista de Occidente, 1935. 170 p.
13. CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. 331 p. ISBN 9681624815
14. CAGIGAL, José María. *Obras Selectas. Volumen I*. Cádiz, España: COE, 1996. 395 p.
15. CALVINO, Italo. *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela, 2009. 292 p. ISBN 9788498413106
16. CARSE, James. *Finite and infinite games*. New York: The Free Press, 1986. 160 p. ISBN 9781476731711
17. CORONATA, Claudia; FUENTES, Liliana; CANALES-TAPIA, Alejandra. *El juego como una metodología de trabajo en Educación Parvularia aplicado en el subsector de lenguaje y comunicación de NBI*. En: *Revista Sembrando Ideas*. 2008. N° 2, p. 63-71. <https://cutt.ly/6lJjhME>
18. DEBORD, Guy. *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*. Barcelona, España: RBA Libros, 2013. 352 p. ISBN 9788490065235
19. DÍAZ ANTILLANCA, Oscar Felipe. *Niño, juego y dimensión lúdica: primeros niveles bio-epistémicos de limitación*. En: *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 2016. Vol. 2, n° 2, p. 94-105. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.595>
20. DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen. *¿Qué es más importante: la teoría o la práctica?* En: *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2021. Vol. 2, n° 1, p. 178-180. <https://doi.org/10.2010.24310/mgnmar.v2i1.10529>
21. DINELLO, Raimundo; JIMÉNEZ, Carlos; MOTTA, Jesús. *Lúdica y Creatividad*. Bogotá: Aula Libre Magisterio, 2001. 230 p. ISBN 9789582006112
22. FINK, Eugen. *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996. 30 p.
23. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 2007. 246 p. ISBN 9789682325892
24. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores, 2012. 136 p.
25. FREIRE, Paulo; IIICH, Ivan. *La educación. Autocrítica de Paulo Freire-IIlich*. Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllú, 2002. 106 p.
26. FUENTEARBALA, Rodrigo; SÁNCHEZ, Gerardo. *Los tutores como posibilitadores del tercer espacio en la formación práctica, ¿utopía o realidad?* En: *CORREA MOLINA, Enrique; CIVIDINI, Mónica; FUENTEARBALA, Rodrigo. Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos, 2013. 208 p.
27. GAMBOA JIMÉNEZ, Rodrigo; CACCIUTTOLO JUÁREZ, Carola. *Juego libre y espontáneo en el patio de recreo en educación infantil... ¡A qué juegan los niños?* Ponencia presentada en el 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En: Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7184/ev.7184.pdf
28. GARCÍA BLANCO, Saúl. *Juego y deporte: aproximación conceptual*. En: *Apunts, Educación Física y Deportes*. 2006. Vol. I, n° 83, p. 82-89. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300796>
29. GARCÍA-PUCHADES, Wenceslao; CHIVA-BARTOLL, Óscar. *El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física. Cultura, Ciencia y Deporte*. 2018. Vol. 13, n° 38, p. 147-156. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
30. GIROUX, Henry. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, 2003. 168 p. ISBN 9788471124784
31. HARF, Ruth. *El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires: NOVEDUC, 2004. 124 p. ISBN 9789875381025
32. HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial, 2012. 352 p. ISBN 9788420608532
33. LAPIERRE, André. *El juego. Expresión primera del inconsciente*. En: *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. 2008. N° 31, Vol. 8, p. 37-42. <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
34. LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. 2ª ed. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2017. 322 p. ISBN 9788416467051
35. LINAZA, José Luis. *El juego es un derecho y una necesidad de la infancia*. En: *Bordón*. 2013. Vol. 65, n° 1, p. 103-117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107/11377>
36. KLEIN, Shawn. *The value of play and the good life*. En: *Cultura, Ciencia y Deporte*. 2018. Vol. 13, n° 38, p. 119-125. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1067>
37. LÓPEZ DE MATORANA LUNA, Desireé. *El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil*. En: *Polis, Revista Latinoamericana*. 2010. Vol. 9, n° 25, p. 1-12. <https://journals.openedition.org/polis/451>
38. LÓPEZ DE MATORANA LUNA, Desireé. *El juego libre en el desarrollo infantil*. En: LÓPEZ DE MATORANA LUNA, Desireé; ESTELA ORTIZ, María; MAYOL LASSALLE, Mercedes; VALDÍ, María Elizabeth; CALVO MUÑOZ, Carlos; ABAD, Javier; MILA, Juan; MARTÍNEZ, José; SALINAS, Fernando;

MANHEY, Mónica; ARAYA, Elisa; PILOWSKY, Myriam; PERALTA, María Victoria; SIVERIO, Ana María; DIDONET, Vital; ANDRADE, Pedro; LONDOÑO, Paola; CEPEDA, Antonia; CROSO, Camilla; SIMONSTEIN, Selma; ADLERSTEIN, Cynthia. Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia, pp. 33-37. Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2017. 258 p. ISBN 9789568347956

39. MANTILLA, Lucía. El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? En: Estudios sobre las culturas contemporáneas. 1991. Vol. IV, n° 12, p. 101-123. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
40. MANTILLA, Lucía. Biopolítica en el juego y el jugar. México: Universidad de Guadalajara, 2016. 262 p. ISBN 9786079326326
41. MARTÍN REYES, José Alfonso. Del juego al deporte, una analogía. En: Lúdica Pedagógica. 2014. Vol. 20, p. 147-150. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3148/2788>
42. MATORANA ROMESÍN, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. 7^a ed. Chile: JC Sáez Editor Spa, 2017. 256 p. ISBN 9789567802524
43. MAZÓN HERNÁNDEZ, Miguel; CHOLIS MONTAÑÉS, Mariano. Factores económicos implicados en el juego y la adicción al juego. En: Revista Española de Drogodependencias. 2012. Vol. 37, n° 3, p. 287-299. https://www.aesed.com/descargas/revistas/v37n3_3.pdf
44. MEIER, Klaus. An Affair of Flutes: An Appreciation of Play. In: Journal of the Philosophy of Sport. 1980. Vol. 7, n° 1, p. 24-45. <https://doi.org/10.1080/00948705.1980.9714364>
45. MERCADO, Luciano. Juego y recreación en educación. Argentina: Editorial Brujas, 2009. 204 p. ISBN 9789875911758
46. MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CHILE. Bases curriculares Educación Parvularia. Chile: Ministerio de Educación Chile, 2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/432>
47. MORALES BELTRÁN, Olga Rocío; URREGO MARTÍNEZ, Zabdy Rocío. La enseñanza por medio del juego para un mejor aprendizaje. En: Praxis Pedagógica. 2017. N° 20, p. 123-136. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1483/1430>
48. MORCHIDA KISHIMOTO, Tisuko. El juego en los tiempos actuales, En: Gutiérrez Ríos, Mirta Yolima; Pérez Morales, Patricia (Eds.). El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior, pp. 11-20. Colombia: Universidad de la Salle, 2015. 132 p. ISBN 9789588939179
49. MORENO, Inés. El juego y los juegos. Buenos Aires: LVMEN HUMANITAS, 2005. 350 p. ISBN 9789870005100
50. MORENO DOÑA, Alberto. Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En: MENDOZA, Marcelo; MORENO DOÑA, Alberto (Eds.). Infancia, juego y corporeidad, pp. 13-30. Chile: Ediciones de la JUNJI, 2018. 248 p. ISBN 978-956-6013-00-6
51. NAKAYAMA, Lilia. El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente. Trabajo de Grado de Maestro. Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2018. 204 p.
52. NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores, 2010. 200 p. ISBN 9788492946174
53. OJEDA, Alejandra; SIFUENTES, Marco. Correspondencia entre la postura onto-epistemológica y teleológica del investigador y su método de investigación en el patrimonio. En: Cinta de Moebio. 2014. Vol. 51, p. 156-170. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300004>
54. ORDINE, Nuccio. La utilidad de lo inútil. Barcelona, España: Acantilado, 2013. 172 p. ISBN 9788415689928
55. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31) CRC/C/GC/17. 2013. P. 1-25. <https://www.refworld.org/docid/51ef9bf14.html>
56. PAVÍA, Víctor. Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Editorial Edicial, 2006. 144 p. ISBN 9789875381575
57. PAVÍA, Víctor. Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. En: Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Espor. 2009. Vol. 25, p. 161-178. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144640/196460>.
58. PÉREZ CRUZ, Minerva. El juego, una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia. Trabajo de Grado Licenciatura en Educación. México: Universidad Nacional Pedagógica, 2007. 80 p.
59. PIAGET, Jean. Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1961. 402 p. ISBN 9786071637925
60. PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A recreação/lazer e a Educação Física: a manobra da autenticidade do jogo. Trabajo de Grado Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Brasil: Universidade estadual de Campinas, 1992. 137 p.
61. POCHET, Bernard. Leer y escribir la literatura científica. Perú: Fundación Universitaria para la Investigación, Desarrollo, Ciencia y Cultura San Antonio Abad Del Cusco (FUNSAAC)/ Convenio ARES/ CCD – UNSAAC, 2015. 143 p.
62. PONCE, María Cristina. Juego, libertad y educación. Cuadernos de Educación Inicial. Chile: Ediciones de la JUNJI, 2014. 74 p. ISBN 9789568347574
63. PUGMIRE-STOY, Mary Carolyn. El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación. España: NARCEA, 1996. 256 p. ISBN 9788427711495
64. RATTERO, Carina. La pedagogía por inventar. En: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Coords.). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Flacso/ Ediciones Homosapiens, 2009. 212 p. ISBN 9789508085863
65. REID, Heather. Introduction to the Philosophy of Sport. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012. 251 p. ISBN 9780742570603
66. REYES, Alixón. Pensar la recreación. Entre tensiones y paradojas. Una apología en claves heréticas para su resignificación. Volumen I. Caracas, Venezuela: CIPREM; Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo" de la Universidad del Zulia; UPTP "Luis Mariano Rivera"; REVIIR; Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deporte; Universidad de la República; CIED; Lulu Press Inc., 2018. 412 p. ISBN 9781387341351

67. REYES, Alixon. Recreación en Venezuela. Insumos para el debate. Universidad Adventista de Chile; Instituto Municipal de Recreación de Cabimas, y REVIIR, 2020. 278 p. ISBN 978-956-401-339-8
68. RODRÍGUEZ MANOSALVA, Yolanda. El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En: Sophia. 2017. Vol. 13, n° 2, p. 46-52. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.740>
69. ROMERO, Lorena; ESCORIHUELA, Zenia; RAMOS, Argenira. La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. En: Revista EFDeportes. 2009. Vol. 14, n° 131. <<https://cutt.ly/TICcRDG>>.
70. RONCANCIO GARCÍA, Ángel David; CAMARGO MAYORGA, David Andrés; MUÑOZ, Nataly. Consideraciones sobre un marco metodológico encaminado al análisis de textos. En: Sophia. 2017. Vol. 13, n° 1, p. 109-121. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.374>
71. SAHLINS, Marshall. Economía de la edad de piedra. España: Akal Editor, 1974. 340 p. ISBN 9788473392808
72. SALINAS ARAYA, Adán. La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones. Chile: CENALTES, 2014. 346 p. ISBN 9789569522000
73. SÁNCHEZ ESTEBAN, Nerea. El juego y la matemática. Juegos de matemáticas para el alumnado del primer ciclo de E. Primaria. Trabajo de Grado Licenciatura. España: Universidad de Valladolid, 2013. 47 p.
74. SARLÉ, Patricia. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. Juego y educación infantil. Argentina: Fundación Navarro Viola, 2012. 105 p. ISBN 9789872777807
75. SCHEINES, Graciela. Juego y deporte: deslindes, matices y mezcolanzas. Ponencia presentada en el 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 8 al 12 de septiembre de 1993, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física.
76. SCHEINES, Graciela. Juegos inocentes, juegos terribles. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1998. 158 p. ISBN 9502308476
77. SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre la educación estética del hombre. Barcelona, España: Anthropos, 1990. 542 p. ISBN 9788476582466
78. SCHMID, Stephen. Reconsidering Autotelic Play. In: Journal of the Philosophy of Sport. 2009. Vol. 36, n° 1, p. 238-257. <https://doi.org/10.1080/00948705.2009.9714759>
79. SCHMID, Stephen. Beyond Autotelic Play. In: Journal of the Philosophy of Sport. 2011. Vol. 38, n° 1, p. 149-166. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.10510418>
80. SEYBOLD, Annemarie. Principios didácticos de la educación física. Argentina: Editorial Kapelusz, 1976. 127 p. ISBN 9789501366242
81. SUTTON-SMITH, Brian. La ambigüedad del juego, en: Aranda, Daniel y Sánchez-Navarro, Jordi (Eds.). Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos. Barcelona, España: UCO Press, 2013. <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/28830/Section0001.html/-1635521813783>
82. TAMARA MARTÍNEZ, Regina; CELESTE SERRANO, María; NAKAYAMA, Lilia. "Así no se juega": condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos. En: Investiga +. 2020. Vol. 3, n° 3, p. 161-179. <https://cutt.ly/kIH0NOI>
83. TOCQUEVILLE, Jean Jacques. Teoría de la Educación Física. Colombia: Kinesis, 1990. 84 p.
84. TORRES, Carlos Alberto. Las secretas aventuras del orden. Estado y educación. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996. 207 p. ISBN 9509467723
85. TRIPODI, Edgardo; GARZÓN, Gabriel. El cuerpo en juego. Argentina: Lumen-Humanitas, 1999. 144 p. ISBN 950-724-977-X
86. VALBUENA DUARTE, Sonia; CONDE CARMONA, Robinson Junior; BERRIO VALBUENA, Jesús David. Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículo. En: Revista Espacios. 2018. Vol. 39, n° 52, p. 1-20. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p20.pdf>
87. VIDART, Daniel. El juego y la condición humana. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1995. 112 p. ISBN 9789974100084
88. VILLARRUEL FUENTES, Manuel. Fundamentos epistémicos en el novel investigador: una aproximación crítica a su formación científica en las Ciencias Sociales. En: Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. 2016. Vol. 6, n° 2, p. e010. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7674/pr.7674.pdf
89. VYGOTSKI, Lev. Play and its role in the mental development of the child. In: Soviet Psychology. 1967. Vol. 5, n° 3, p. 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
90. WALLON, Henry. La evolución psicológica del niño. Barcelona, España: Crítica, 1977. 184 p. ISBN 9788484329084