

# 1 EPISTEME Y NOCIONES DE JUEGO: UNA REVISIÓN DE LITERATURA\*

Alixon David Reyes Rodríguez<sup>1</sup>

## Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar las nociones de juego que son empleadas en la literatura científica en relación con el campo escolar, considerando la solidez argumentativa en función de la fenomenología del juego. Para ello se ha procedido a realizar una revisión bibliográfica en cuatro bases de datos, a saber, Google Scholar, Dialnet, SciELO y Redalyc, aplicando criterios de inclusión y exclusión. Entre los resultados más resaltantes se tiene que: hay una abundante producción en el campo del juego en el contexto escolar desde la aplicabilidad y la intervención pedagógica, y poca producción en el contexto nocional y epistémico del juego; hay una considerable amplitud terminológica que genera contradicciones no menores en la interpretación de la experiencia

\* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Episteme y nociones de juego: una revisión de literatura"

<sup>1</sup> Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación; Magíster en Enseñanza de la Educación Física; Magíster en Educación Superior; Doctor en Educación; Postdoctorado en Historia de la Educación venezolana desde una perspectiva crítica; Postdoctorado en Políticas Públicas y Educación. Autor de varios libros y artículos en revistas indexadas. Ha sido editor de tres revistas científicas y asesor de políticas públicas en las áreas de educación, actividad física, deporte y recreación.

Actualmente es Director de Posgrado y Coordinador del Magíster en Ciencias de la Motricidad Humana de la Universidad Adventista de Chile (UnACh); miembro de la Sociedad Chilena de Educación Científica; investigador del Grupo de Estudios AFSYE, Universidad Adventista de Chile (UnACh); investigador del Grupo de Investigación Educación Física y Salud del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana; investigador del Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento "Prof. Darwin Reyes", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín, miembro pleno del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); miembro de la Red Latinoamericana de Formadores en Educación Inicial (RELAFEI).alixdavid79@gmail.com

lúdica infantil, usándose mucho la sinonimia sin considerar la naturaleza de las experiencias lúdicas; hay un efecto de cooptación del juego como experiencia libertaria, autotélica, espontánea y voluntaria, al tiempo que se le adjudican significaciones de utilidad pragmática. Dados los resultados, se concluye sosteniendo que el juego ha venido siendo tratado de forma desprolija en el contexto de la formación inicial docente y la práctica docente, además de que la episteme no ocupa el centro de la investigación sobre el juego, más allá de que se declare como foco central de muchas investigaciones.

**Palabras clave:** Juego, actividad lúdica, enseñanza, autotelia, productividad.

## Abstract

The purpose of this paper is to analyze the notions of play that are used in the scientific literature in relation to the school field, considering the argumentative soundness in terms of the phenomenology of play. For this purpose, a bibliographic review was carried out in four databases, namely Google Scholar, Dialnet, SciELO and Redalyc, applying inclusion and exclusion criteria. Among the most outstanding results are: there is an abundant production in the field of play in the school context from the applicability and pedagogical intervention, and little production in the notional and epistemic context of play; there is a considerable terminological amplitude that generates not minor contradictions in the interpretation of children's play experience, using a lot of synonymy without considering the nature of play experiences; there is an effect of co-optation of play as a libertarian, autotelic, spontaneous and voluntary experience, while it is assigned meanings of pragmatic usefulness. Given the results, it is concluded that play has been treated in a sloppy way in the context of initial teacher training and teaching practice, and that the episteme does not occupy the center of research on play, even though it is declared as

the central focus of many investigations.

**Key words:** Play, playful activity, teaching, autotelia, productivity.

## INTRODUCCIÓN

*“Y las calles de la ciudad estarán llenas  
de muchachos y muchachas que jugarán en ellas”  
Zacarías 8:5*

*“La problemática de definir el juego y su papel  
es uno de los mayores retos a los que se enfrenta la neurociencia,  
la biología del comportamiento, la psicología, la educación  
y las ciencias sociales en general [...] (...)  
solo una vez hayamos entendido la naturaleza del juego,  
seremos capaces de entender cómo mejorar el destino  
de las sociedades humanas en un mundo mutuamente dependiente”  
Gordon Burghardt*

Considerar el tema del juego es relevante en el contexto educacional habida cuenta las posibilidades de enunciación de un discurso otro en relación con este fenómeno que, si bien es cierto, ocupa un lugar preponderante en estudios asociados al campo de la educación y la psicología, no es menos cierto que viene siendo, de igual forma, maltratado (Dealey & Stone, 2018). Tal y como lo expresa Domínguez (2015), el juego viene siendo presentado con bajos niveles de análisis, conducido ello, por una especie de ayuno intelectual al respecto (Suárez, 2010), más, si se considera el estudio del juego desde perspectivas epistémicas, éticas y críticas (Reyes, 2018). Mayormente, los estudios publicados asociados al juego en el campo educacional, pasan por tratarse de intervenciones pedagógicas en contextos escolares, intervenciones estas que parten de posicionamientos algo contradictorios de carácter epistémico y praxiológico.

Por ello se parte con un itinerario que concibe al juego desde tres aristas que son, necesarias a la discusión. En primer lugar, se asume el juego como un fenómeno sociocultural e histórico (Huizinga, 2012). ¿Qué implica asumirlo desde esta arista?, pues, ello implica que el juego pasa a ser una manifestación de la expresión humana que se evidencia en un sistema de relaciones, que es transversal a la vida toda, que permea todos los espacios y dimensiones de la vida, que, además, genera procesos de relacionamiento y socialización, descubrimiento y aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, el juego es una expresión del carácter lúdico de lo humano consolidándose como una experiencia histórica en el sentido de que se da en un tiempo histórico y que responde a unas condiciones que son características de ese tiempo, reconfigurándose según se reconfiguran las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas de un grupo humano (Caillois, 1986, Frost, 2010).

En segundo lugar, se asume el juego como una actividad lúdica. Y esta noción es fundamental dado el propósito del estudio presentado. Al hablar del juego como una actividad lúdica, se destaca la declaración de Schiller (1990), quien sostiene que todo juego es lúdico, pero que no todo lo lúdico es juego. Esta caracterización es fundamental y ayuda a esclarecer una nebulosa concepción de juego sinonimizada con lo lúdico. ¿A qué nos referimos con esto? Nos referimos a que, es muy frecuente hallar literatura que desplaza la dimensión lúdica al juego equiparándoles y por tanto sinonimizándoles, como que si hablar de juego y hablar de lúdica fuese lo mismo. Y allí hay una confusión no solo de carácter semántico, sino también de carácter epistémico, y por ende, praxiológico.

Según Reyes (2012), la lúdica está asociada con un componente muy subjetivo de la integralidad del ser humano, pero real y presente en el mismo. Por tanto, habrá que considerar que lo lúdico excede al juego y lo incluye dentro de su rango de manifestaciones, se asocia a una actitud

predispuesta y positiva precisamente hacia el juego, pero también hacia otras manifestaciones que expresan alegría, compartencia, disfrute *per se*, hacia las costumbres, tradiciones y cotidianidades que, en conjunto con el juego y otras expresiones dan cuerpo a una cultura, hacia la vida, hacia la socialización, el aprendizaje, la creatividad, la exploración, el descubrimiento, el desarrollo de nexos y consolidación de sistemas de relaciones (Alanazi et al., 2020; Gray, 2011). Estamos hablando de actividades como la contemplación, la lectura, el chiste, la chanza, actividades artísticas (pintura, escultura, teatro, canto, danza, manualidades, etc.), actividades deportivas, otras actividades recreativas, el mismo juego, entre muchas otras manifestaciones. Al igual que Reyes (2012), Maturana y Verden-Zöllner (2017), definen el juego asociándolo a una manifestación lúdica, pero no igualándole. Y este aspecto será central en el ejercicio de investigación realizado.

En tercer lugar, se asume el juego como la actividad principal de la infancia (Mieles-Barrera et al., 2020), más no como exclusiva de esta etapa en la vida humana. Y esto, dado que desde el nacimiento, las niñas y los niños comienzan a relacionarse con los demás y con el mundo a través de experiencias lúdicas, siendo el juego, la más expedita de ellas. Además, el juego se evidencia como una manifestación que es transversal a la vida. Así lo destaca García (2006), cuando sostiene que:

Todos somos pues portadores del juego... es denominador común para todas las personas. Juega el niño y el viejo, el hombre y la mujer, lo hace el blanco y el negro, el amarillo y el cobrizo, juego el hombre de hoy y el de ayer pero también lo hará el de mañana, mientras que el mundo sea mundo (p. 83).

Considerando los planteamientos ya esgrimidos, se constata que el juego es preocupación en los contextos de la educación, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, el derecho, etc. La literatura exis-

tente permite advertir una creciente producción en estas dimensiones del saber y el hacer humano en relación con este fenómeno lúdico. Entre estas, la educación ocupa un lugar de preponderancia en los campos de estudio, habida cuenta que la argumentación mueve el terreno hacia la relación entre el juego y el aprendizaje, y últimamente con mucho énfasis en una relación entre juego y enseñanza.

Ahora bien, si se considera la investigación relacionada con el interés de esta revisión, se encontrará que la literatura destaca por ser poca o nula en el campo. A pesar de que el juego es tema de investigación, se asume una sinonimia de este con la actividad lúdica, al punto que, empleándose ambos conceptos, se hace referencia a lo mismo. Trabajos como el de Huizinga (2012), han sido esclarecedores para confirmar la diferencia entre el juego y la lúdica; lo mismo que hace Caillois (1986), Schiller (1990), entre otros. Hay otros ejercicios como el de Scheines (1998), quien publicó el libro *Juegos inocentes, Juegos terribles*, en el que la autora analiza el juego en el contexto de la concepción moral y ético-política, además de considerar la fenomenología del juego, destacando la distinción entre la actividad lúdica y el juego. De igual forma Pavía (2009), destaca la diferenciación entre el juego, la lúdica, el jugar y el modo de jugar. Griffa et al. (2021), igual destaca la diferenciación entre el juego y la actividad lúdica que podría, o no, conducir al juego.

Siendo así, el interés que ocupa este trabajo pasa por contrastar las nociones de juego que se vienen erigiendo desde estos campos disciplinares, y más aún cuando tales nociones son empleadas para sustentar ciertas prácticas en el contexto pedagógico y didáctico. Es por ello que, el objetivo de este trabajo pasa por el análisis de las nociones de juego que son empleadas en la literatura científica en relación con el campo escolar, considerando la solidez argumentativa en función de la fenomenología del juego.

## METODOLOGÍA

Este trabajo responde a una revisión narrativa, lo que implica una búsqueda sistematizada de literatura. De acuerdo con Vestena y Díaz-Medina (2018), la revisión narrativa explora, describe y discute un tema. Además de ello:

(...) es una estrategia que facilita la comprensión de un determinado tema, puesto que lo describe de forma amplia; suele tener fundamentación teórica y/o de contexto; permite la inclusión de diferentes tipos de información, considerando distintas fuentes; exige habilidades críticas y de reflexividad por parte del investigador. Además, posibilita el aprendizaje mediante la definición y detalle de conceptos; obtiene estudios realizados previamente sobre el mismo tema, considerando el proceso histórico y avances en el área; así como también, identifica y selecciona referencias, métodos y técnicas para ser utilizados en futuras investigaciones (p. 1).

La revisión narrativa está asociada, más a un estudio de carácter cualitativo en la revisión bibliográfica. No obstante, ello no quiere decir que no posea criterios y patrones de búsqueda coherentes. Si bien es cierto, su principal propósito no es el de cuantificar la producción científica, sí considera esta producción en términos de su caracterización y aporte a un determinado tema de estudio. De allí que para esta ocasión, se ha optado por este tipo de revisión, dado el tema y el propósito del estudio: el análisis nocional.

Así, para esta revisión narrativa, se hizo una búsqueda en las siguientes bases de datos: Google Scholar, Dialnet, SciELO y Redalyc. Los criterios de inclusión fueron: artículos de revistas científicas con indexación vigente, artículos a texto completo que impliquen trabajos realizados en el contexto escolar en relación con el juego o ensayos relacionados sobre

fenomenología del juego. Además, el rango de estudio va desde 2001 hasta 2020, en español, inglés y portugués. Las palabras clave empleadas para la búsqueda fueron: juego autotélico, *autotelic game*, *jogo autotélico*, juego libre. En cuanto a los criterios de exclusión, están: el acceso restringido, poblaciones distintas al campo escolar.

## RESULTADOS

Tal y como se ha destacado con anterioridad, los resultados de esta revisión de literatura priorizan el análisis nocional con respecto al fenómeno del juego en el contexto escolar. No obstante, y a pesar de que, al tratarse de una revisión narrativa, los resultados que se priorizan son de carácter cualitativo, parece vinculante destacar la cantidad de resultados en la búsqueda inicial que se hizo, y ello por cuanto permite advertir que la producción científica en el contexto de estudio es amplia en el sentido del empleo del juego como instancia que tributa al aprendizaje, pero no solo como instancia que lo faculta y lo potencia, sino también como mecanismo de enseñanza directiva. Como se puede observar en la tabla 1, los resultados hallados en las bases de datos consideradas en el estudio, declaran que hay una cuantiosa producción de textos que toman el juego como elemento fundacional y preocupación de estudio.

*Tabla 1.*  
*Resultados de búsqueda.*

<b>Bases de datos</b>	<b>Palabras clave</b>	<b>Cantidad</b>
SciELO	Juego libre	N=73
Redalyc	Juego libre	N=286
Google Scholar	Juego autotélico	N=2300
	Autotelic game	N=10100
	Jogo autotélico	N=1740

Dialnet	Juego autotélico Autotelic game	N=3 N=2
<b>Total</b>		<b>14.500</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

Llama la atención que los resultados asociados a la categoría ‘juego autotélico’ y sus correlatos en inglés y español ocupen la mayor cantidad de resultados posibles, esto es, 14.140 resultados. Estos resultados implican la aparición del término en el documento completo, sin distinción de que sea usado en el título, el resumen o el texto ampliado. Y llama la atención dado que el juego autotélico es presentado como una noción que sustenta la idea del juego como un fin en sí mismo (Huizinga, 2012; Mielles-Barrera et al., 2020), sin embargo, los trabajos dedicados al estudio de la fenomenología del juego son escasos, y prelan los trabajos que, aunque usan la expresión ‘juego autotélico’, en realidad la emplean como palabra talismán, esto es, un eufemismo (López, 1987). Se hace una selección léxica que propende a la persuasión en la comunicación de los resultados de estudios (Guervós, 2008), y, de hecho, se advierte que, en los textos que usan esta noción del juego como actividad lúdica que tiene fin en sí mismo, luego se declaran intervenciones en las que el juego es presentado como una estrategia didáctica (García y Rodríguez, 2007; Minerva, 2002), como mecanismo directivo de la enseñanza, incluso varios trabajos de los que devienen de intervenciones pedagógicas.

Entre otros de los resultados que podemos destacar tras la revisión de textos que pudiesen entregar elementos para el debate, están:

- Hay una abundante producción en relación con el tema del juego, siendo la mayoría de los trabajos considerados, aplicaciones de intervenciones en el campo escolar;
- Hay poca producción de carácter ensayístico y de corte epistémico-filosófico sobre el juego;
- Si bien es cierto, la producción en el contexto del juego es am-

plia, vale destacar que los trabajos presentados, poco o muy poco piensan el juego desde su fundamentación teórica, epistémica, y mucho menos desde una perspectiva crítica. Se sigue una línea de aceptación de categorías sin análisis de las mismas;

- La noción del juego autotélico es empleada de forma cutánea, es decir, aunque se usa como antecedente histórico-epistémico, hay notables contradicciones a nivel de aplicabilidad;
- Hay una considerable amplitud conceptual con respecto al juego que, sin el análisis correspondiente, es empleado en la producción literaria: juego libre, juegos lúdicos, juegos recreativos, juego espontáneo, juego controlado, juego vigilado, juego mediado, juego regulado;
- En la literatura encontrada, hay basamento en clásicos de la literatura referentes al juego, siendo los más usados, referentes provenientes del campo de la psicología, estando mucho más asociado a un esfuerzo por sustentar la relación entre juego y aprendizaje;
- En América Latina, en los últimos 10 años (2010-2020), y en lo que se ha investigado y publicado, la tendencia ha aumentado en cuanto al sustento de la relación entre juego y enseñanza. No obstante, hay mucha producción que, consideramos viene siendo ignorada, especialmente aquella relacionada con la autotelia como característica fundante del juego, incluso en los referentes provenientes del campo de la psicología;
- Hay poca citación y referencia a investigadores latinoamericanos, con una marcada dependencia epistémica hacia referentes eurocidentales;
- Hay empleo sinonímico de términos asociados al juego, siendo la actividad lúdica la principal sacrificada, dado que esta es poco o nada explorada;
- Hay vaguedad conceptual con respecto al juego, a pesar de que características básicas del juego como autotelia, libertad, voluntariedad y espontaneidad, son aceptadas y reconocidas por autores

que posteriormente emplean el término 'juego' para referirse a actividades que posteriormente son usadas con fines diferentes al juego mismo;

- Schmid (2009, 2011), es el único autor que, publicando en revistas indexadas, plantea trabajos de corte epistémico conducidos a poner en cuestión la noción de autotelia en el juego.

## DISCUSIÓN

La temática del juego se ha convertido en una preocupación relevante en el campo educacional, especialmente en la formación inicial docente, y en carreras asociadas a la educación inicial (parvularia, preescolar), la Educación Física, educación diferencial (educación especial), entre otras dimensiones de la educación. El juego pasa por ser tema de discusión y debate, por ser tema de orden curricular en los planes de estudios universitarios que tributan a la formación de docentes en los campos ya señalados. No obstante, más allá de que se trate de una preocupación en la formación inicial, y a juzgar por la revisión de literatura, el análisis nocional del juego es un tema que está siendo desplazado por la instrumentalización del mismo y su conversión en actividad utilitaria. De hecho, tal afirmación es comparable a la afirmación que hace García (1995) en su investigación en relación con la concepción del juego, en la que sostiene que: "Multitud de autores han publicado teorías sobre los beneficios, valores, etc., del juego; pero casi todos lo han hecho con una óptica utilitarista, ¡nada más lejano de la esencia misma del juego!" (p. 125), y luego agrega:

(...) el acercamiento de la mayoría de los estudiosos se hace con una finalidad práctica de tipo histórico, didáctico, e incluso, económico. ¡Craso error!, el juego, en lo más profundo de sí mismo, no posee ninguna finalidad utilitaria. Quizás por ello, a pesar del gran volumen bibliográfico al respecto, muy pocos autores han logrado encontrar la senda que conduce al concepto del juego (p. 126).

En este orden de ideas, Aquino y Sánchez de Bustamante (1999), agregan:

(...) una escuela formalista y utilitaria ha hecho del juego una forma solapada de tarea, quitándole frecuentemente su propia esencia; sin embargo los intentos serios que se han realizado a través de sucesivas propuestas ubican en un lugar preeminente a las actividades lúdicas (pp. 131-132).

Scheines (1998), se suma a este coro de voces al sostener:

El pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes, aun a costa de pervertir su sentido. Desde este nuevo enfoque, el juego deviene en algo eminentemente útil: un instrumento eficaz para encauzar a los infantes dentro del sistema de la vida adulta, prever conflictos empresariales y entrenar ejecutivos, planear estrategias de mercado, políticas y diplomáticas... Este intento de encajar el juego dentro del sistema de utilidades y beneficios de la 'vida real' escamotea su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial (pp. 13-14).

Esta falta de interés en la indagación teleológica y fenomenológica del juego viene siendo causada también por las lógicas de formación docente. Esto es, tal y como lo sostiene Ordine (2013), hay una tendencia que termina de imponer saberes que son útiles y productivos, al tiempo que señala otros como inútiles y no productivos. "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)" (op. cit., p. 9). El juego pasa a ser materia de interés cuando es estudiado, más como una actividad (de allí que pueda tecnificarse), más como una palanca que como un fenómeno sociocultural e histórico. En su investigación, Nakayama (2018), sostiene que hay diferencias entre el 'jugar por jugar' y el 'jugar para'. Además, cuando el

juego es considerado como un mecanismo inductivo de conductas apriorísticas, ocurre lo que ya señala Mantilla (2016) en su investigación, esto es, se ejerce un efecto biopolítico a partir de la esfera lúdica cooptando la instancia para la introducción de arquetipos conductuales esperados. Ello ha arrinconado, además, al juego, mutándolo en un dispositivo para la regulación infantil, bajo el argumento del aprendizaje y la enseñanza, dejando de lado la premisa del juego como fenómeno que produce el aprendizaje de forma natural y espontánea. Esta cooptación del juego en el contexto escolar (en educación inicial, básica, media y universitaria), restringe la autonomía y el desarrollo de la creatividad en las condiciones naturales en que el juego se expresa, tal y como ha sido confirmado por la investigación de Grau et al. (2018), en la que se señala que el juego está siendo instrumentalizado y utilizado de forma exclusiva como elemento instruccional en la educación inicial (parvularia, preescolar). En Educación Física no vendría a ser distinto (Griffa et al., 2021; Reyes, 2018).

Si bien es cierto, el juego pasa por ser una instancia que tributa al aprendizaje, esto es generado en un contexto natural, espontáneo y libre (Huizinga, 2012). Y, aunque la literatura (generalmente en educación), venía dando prelación a la relación entre juego y aprendizaje, la tendencia ha ido inclinándose en los últimos años hacia investigaciones que intentan justificar una relación causal entre el juego y la enseñanza desde el campo de la psicología. No obstante, vale destacar que en autores como Piaget, la autotelia, la espontaneidad, el placer y la organización, son características fundamentales del juego (Ortega, 1991). Entonces, se advierte un giro importante dado que la mirada que la psicología ha tenido sobre el juego, comienza a variar a medida que la noción de la enseñanza comienza a relacionarse con el juego, y esto a partir del impacto que tuvo la moción del utilitarismo, recuperada a mediados del siglo XX. De hecho, ya no es extraño conseguir y rastrear en las bases de datos términos como 'juego como estrategia educativa', 'juego como herramienta didáctica', 'juego libre' (como que si no se tratase de una redundancia), 'juego

controlado', 'juego restringido', entre otras. No obstante, al hacerlo, tales investigaciones no se detienen en argumentar desde la noción epistémica el fenómeno del juego, sino que lo sinonimizan con la actividad lúdica y de una vez presentan los efectos de intervenciones. Así, pareciera que queda por sentada y por sobreentendida dicha relación (Mantilla, 2016). En el caso de Bo Kampmann (2011), destaca una diferenciación entre lo que denomina el juego libre y el juego orientado, más allá de que sostener la acepción de 'juego libre' represente una redundancia literaria. Leggett & Newman (2017), cuestionan la noción del llamado 'juego libre', en tanto sostienen que, independientemente de que los docentes creen que sí es posible intervenir el juego, este termina siendo desnaturalizado. Y agregan que, es preferible que se asuma de una vez que se trata de una acción lúdica docente desde la que se desea intervenir para intencionar acciones pedagógicas. Para Moreno (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), advierte:

En nombre de la paz y para preservar a los párvulos 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 ac-

tividad 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).

A pesar de que podría considerarse que se trata solo de un tema de manejo conceptual, en realidad no es así. De hecho, también hay investigaciones en las que se destaca la diferencia a nominar términos o acepciones como ‘juego libre’ y ‘libertad en el juego’ (Wyver et al., 2010).

Si bien es cierto hay producción latinoamericana alrededor del fenómeno del juego en autores de referencia como Graciela Scheines, Humberto Maturana, Víctor Pavía, José Fernando Tabares, Marcos Griffa, Lilia Nakayama, Gabriel Garzón, Inés Moreno, Alberto Moreno Doña, Sergio Toro, Patricia Sarlé, entre otros, esta producción regional es escasamente citada en comparación con autores de procedencia europea y norteamericana. Y esto está asociado a su vez con la lógica de la dependencia epistémica, la colonialidad del saber-poder (Gómez-Quintero, 2010; Moreno, 2018; Nakayama, 2018; Tabares, 2010), y la demarcación de zonas de influencia epistémica que transgreden fronteras territoriales, estableciendo

límites a las formas del pensamiento, a las tendencias metodológicas, los abordajes de investigación, la propensión de las intervenciones, la literatura de consumo y referencia, entre otros.

Por último, tendría que destacarse un par de trabajos de Schmid (2009, 2011), que de alguna forma confrontan y plantean una resistencia a la noción de autotelia en el juego. Dentro de toda la literatura revisada, son los dos trabajos que, en el ámbito de la episteme, hacen alguna propuesta. No obstante, se trata de dos ensayos científicos contextualizados en el ámbito y la lógica del deporte adjudicando al juego las características del deporte, cuando ambas manifestaciones son diferentes (aunque dialogantes). De hecho, en ambos trabajos se habla del 'atleta', y nunca de 'jugador'. Y pues, ambas categorías tienen distinciones que les sitúan en escenarios totalmente diferentes. Por lo que, por más que ambos trabajos hayan sido publicados en revistas de alto impacto, ello no dinamita la noción de la autotelia del juego, que, estando acompañada de otras características como espontaneidad, libertad, voluntariedad, consolidan al juego como una expresión no utilitaria y desprovista de toda carga de productividad. Además, si bien es cierto, Schmid considera la noción de autotelia en Huizinga, prácticamente remite su análisis a este autor, sin incluir a otros referentes que, desde perspectivas diferentes, abonan también a la noción de autotelia en correlación con otras como la libertad, la espontaneidad y la voluntariedad. De allí que, al analizar remotamente a Huizinga, y al considerar el análisis del juego desde la esfera de la sociología del deporte, se considere que el resultado de dicho análisis presente un sesgo de carácter sistemático.

## CONCLUSIONES

Como conclusiones de esta revisión, puede destacarse que nominalmente el juego es objeto de mucha investigación en educación, sin embargo lo es desde una lógica demarcada por el utilitarismo y la noción de productividad. La investigación que se ha venido generando desde el campo de la psicología ha contribuido significativamente a tejer una relación estrecha entre el juego y la noción de la enseñanza, erosionando de a poco la relación entre el juego y el aprendizaje como enlace natural y espontáneo.

Se evidencia una laxitud conceptual en la enunciación de categorías en el contexto del juego, dado el uso y la manifestación de términos que se le adjudican, como por ejemplo: juegos didácticos, juegos recreativos, juegos lúdicos, juego libre, juego restringido, juego controlado, u otras categorías, a saber: 'juego como estrategia educativa', "juego como herramienta didáctica', etc. Si bien es cierto, el estudio del juego viene a despertar una generación de conceptos que se contextualizan en relación con un tiempo histórico, con una cultura particular, y si hablamos del ámbito educacional, con una noción de educación, no es menos cierto que dicha elasticidad conceptual, más que aclarar el panorama, confunde y al mismo tiempo, funge como mecanismo para la distorsión y el empleo del juego a partir del utilitarismo, tema y asunto este contra el que debe prevenir la escuela.

No hay estudios suficientemente contundentes en el ámbito epistémico y teórico-crítico, como para dinamitar la noción de autotelia en el juego, más allá de algunas apreciaciones generadas por autores como Schmid (2009; 2011), que resaltan por sus análisis con sesgo sistemático, habida cuenta que sus estudios otorgan al juego las características del deporte, como que si al hablar de juego y deporte se tratara de activi-

dades equivalentes. Al considerarse tal contexto, preocupa entonces la falta de acuciosidad en el estudio del juego, y más aún su desarrollo tan extendido en el escenario de las prácticas docentes, especialmente a nivel de aplicabilidad en las edades iniciales, que van desde la educación inicial (preescolar, parvularia) y atraviesan la educación básica y la educación media y todas las dimensiones del saber y el hacer humano.

## A MANERA DE CIERRE

Hay autores que, para zanjar esta discusión, sostienen que valdría la pena establecer una diferencia inicial entre la actividad lúdica y el juego. Sugieren que, al hablar de juego, nos remitamos y nos refiramos a este como a una experiencia libre, espontánea, autotélica, voluntaria, y que, al momento de generar ese tipo de actividades instrumentalizadas por la mediación docente, puedan llamarse a estas por su nombre, y para ello se presentan varias propuestas, a saber: actividades lúdicas (Dinello et al., 2001), situaciones lúdicas (Moreno, 2005), situaciones lúdico-motrices (Reyes, 2018), formas de ejercitación lúdica (Seybold, 1976), propuesta lúdica (Coppola, 2002).

Para finalizar, y a manera de reflexión, se deja una sentencia de Scheines (1998), quien con mucha clarividencia, apunta a un foco de atención de forma urgente:

(...) 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 (Scheines, 1998: 58-59).

Lo que declara Scheines (1998), debería fungir como una alerta en tiempos tan sombríos...

## AGRADECIMIENTOS

A la directora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Adventista de Chile, profesora Smirna Olivares, por la invitación a formar parte del grupo de investigadores de dicha carrera; a la Red Latinoamericana de Formadoras en Educación Inicial (RELAFEI), por la invitación a formar parte de dicha instancia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alanazi, D.; Alghamdi, R. & Alghamdi, A. (2020). Teacher perceptions of gender roles, socialization, and culture during children's physical play. *International Journal of the Whole Child*, 5(1), 28-38, en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254842.pdf>>.
- Aquino, F. y Sánchez D-B., I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1(2), 131-153, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/311/31100207.pdf>>.
- Bo Kampmann, W. (2011) Towards a theory of persuasive ludology: reflections on gameplay, rules, and space. *Digital Creativity*, 22(3), 134-147. <https://doi.org/10.1080/14626268.2011.603734>
- Caillios, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coppola, G. (2002). *La escuela y el juego: un nuevo paradigma*. Apunte de apoyo en el Profesorado de Educación Física. Córdoba, Argentina.

- Dealey, R. P. & Stone, M. H. (2018). Exploring out-of-school play and educational readiness. *Early Childhood Education Journal*, 46, 201-208. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0849-7>
- Dinello, R.; Jiménez, C. y Motta, M. (2001). *Lúdica y Creatividad*. Bogotá: Aula Libre Magisterio.
- Domínguez C., C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments. Toward a contemporary child-saving movement*. New York: Routledge.
- García B., S. (1995). Sobre el concepto de juego. *Aula*, 7, 125-132, en: <<https://cutt.ly/GbbeVHe>>.
- García B., S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 1(83), 82-89, en: <[https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/083\\_082-089ES.pdf](https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/083_082-089ES.pdf)>.
- García M., A. y Rodríguez N., H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 26(2), 83-107, en: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/314/240>>.
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). la colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB, Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 87-105. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
- Grau C., V.; Preiss C., D.; Strasser S., K.; Jadue R., D.; López L., V. y White-

bread, D. (2018). Informe final. Rol del juego en la Educación Parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Chile: Centro de Estudios MINEDUC. En: <<https://cutt.ly/rk3SZ8z>>. [Consulta:17-12-2020].

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463, en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>>.

Griffa, M.; Ferreyra, M. y Cortesini, M. (2021). Prácticas de juego autogestionadas en las clases de Educación Física ¿Prácticas de y para la libertad? *EmásF*, 12(70), 83-94, en: <[http://emasf.webcindario.com/Practicas\\_de\\_juego\\_autogestionadas\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_EF.pdf](http://emasf.webcindario.com/Practicas_de_juego_autogestionadas_en_las_clases_de_EF.pdf)>.

Guervós, J. D-S. (2008). La selección léxica en la comunicación persuasiva: manipulación y uso del significado para la descodificación y la inferencia. *Revista Español Actual*, 89, 111-122, en: <<https://core.ac.uk/download/pdf/9531232.pdf>>.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Leggett, N. & Newman, L. (2017). Play: challenging educator's beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.03>

Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117, en: <<https://cutt.ly/JfG6RkX>>.

López Q., A. (1991). La manipulación del hombre a través del lenguaje. *Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, 18. En: <<http://www.hottopos.com/harvard3/alfonso.htm>>. [Consulta: 12-03-2021].

- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.
- Maturana R., H. y Verden-Zöllner, G. (2017). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde al patriarcado a la democracia*. 7ª ed. Chile: JC Sáez Editor Spa.
- Mieles-Barrera, M. D.; Cerchiaro-Ceballos, E. y Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>
- Minerva T., C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>>.
- Moreno D., A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En: Mendoza, M. y Moreno D., A. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad. Una Mirada al aprendizaje desde el sur global*. Chile: Ediciones JUNJI. pp. 13-30.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: LVMEN HUMANIDADES.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física Construcción y resignificación en la práctica docente*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. En: <<https://cutt.ly/obbQ43P>>.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. España: Acantilado.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102. <https://doi.org/>

10.1080/02103702.1991.10822307

Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Espor*, 25, 161-178, en: <<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144640/196460>>.

Reyes, A. (2012). *Léxico científico técnico de la actividad física y sus afines. Un encuentro único entre el músculo y las letras*. Alemania: LAP Lambert & Editorial Académica Española.

Reyes, A. (2018). *Pensar la recreación. Entre tensiones y paradojas: Una apología en claves heréticas para su resignificación. Volumen I*. Caracas, Venezuela: Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento "Prof. Darwin Reyes"; Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo" de la Universidad del Zulia; Universidad Politécnica Territorial de Paria "Luis Mariano Rivera"; Red Venezolana de Investigación e Innovación en Recreación; Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deporte; Universidad de la República; Centro de Investigación y Estudios del Deporte & Lulu Press Inc.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, España: Anthropos.

Schmid, S. (2009). Reconsidering Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 36(1), 238-257. <https://doi.org/10.1080/00948705.2009.9714759>

- Schmid, S. (2011). Beyond Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), 149-166. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.10510418>
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Suárez V., J. C. (2010). Sociedad del espectáculo y libertad de expresión. *Sphera Publica*, 10, 223-236, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/297/29719345015.pdf>>.
- Tabares F., J. F. (2010). Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 157-173, en: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n26/art08.pdf>>.
- Vestena Z., J. G. V. y Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1), 1-2. <https://doi.org/10.15210/jonah.v8i1.13654>
- Wyver, S.; Tranter, P.; Naughton, G.; Little, H.; Hansen S., E. B. & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>