

El juego, el círculo mágico y la autotelia Play, the magic circle and autotelia

Alixon David Reyes Rodríguez
Universidad Adventista de Chile (Chile)

Resumen. Este trabajo de corte ensayístico parte de la premisa de la autotelia como característica primigenia del juego, y, en tal sentido, tiene como propósito analizar la noción del círculo mágico propuesto por Johan Huizinga en el contexto de su estudio sobre la fenomenología del juego en el *Homo Ludens*. Este análisis ha de considerarse, además, bajo el concepto de la autotelia en contraposición a la noción de productividad, y se une a la concepción de James Carse de los juegos finitos y los juegos infinitos, a propósito de la utilización del juego como estrategia didáctica y como herramienta pedagógica en el ámbito escolar, en procesos de intervención educativa y en el espectro de la literatura científica proveniente de investigación. Se concluye afirmando que existe una incongruencia epistémica en relación con la noción de juego en el ámbito escolar, adocenado por una ruptura del círculo mágico que propone Johan Huizinga, lo que, de inicio, confirma que la escuela ha colonizado el juego.

Palabras clave: juego, círculo mágico, realidad, fantasía, autonomía.

Abstract. This essay is based on the premise of autotelia as a primordial characteristic of play, and, in this sense, its purpose is to analyse the notion of the magic circle proposed by Johan Huizinga in the context of his study on the phenomenology of play in *Homo Ludens*. This analysis is also to be considered under the concept of autotelia as opposed to the notion of productivity, and is linked to James Carse's conception of finite games and infinite games, with regard to the use of play as a didactic strategy and pedagogical tool in the school environment, in processes of educational intervention and in the spectrum of scientific research literature. It is concluded by affirming that there is an epistemic incongruence in relation to the notion of play in the school environment, which is based on a rupture of the magic circle proposed by Johan Huizinga, which, from the outset, confirms that the school has colonised play.

Keywords: play, magic circle, reality, fantasy, autotelia.

Fecha recepción: 03-01-24. Fecha de aceptación: 04-03-24

Alixon David Reyes Rodríguez

alixdavid79@gmail.com

Introducción

Estudiar el juego implica trabajar sobre conocimientos en constante desarrollo. Se trata de un fenómeno multidimensional (Caillois, 1986; Huizinga, 2012; Toro et al., 2022), considerado en campos como la educación, la psicología, salud pública, jurisprudencia, políticas públicas, arte, literatura, deporte, ocio y recreación (Reyes, 2022), cuyos aportes son ampliamente reconocidos por la comunidad científica internacional. Hablar de juego implica, además, reconocer que dicho fenómeno tiene origen con la aparición humana (Huizinga, 2012; García-Sánchez, 2019; Vizúete, 2023), que no es restrictivo a edad alguna del ciclo vital, o sexo, procedencia, religión, condición social o económica (Marín, 2009; Luna, 2023), y que, además de ello, como agente educativo, el juego es anterior a la escuela como institución (Vizúete, 2023). Tan importante es el juego, que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el año 1979 como el Año Internacional del Juego, y, además de ello, el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN [ONU, 1990]), lo reconoce como un derecho universal de niñas y niños, salvaguardando dicha condición. Más aún, a la fecha, hay 196 países adheridos a la ONU que fungen como Estados Parte de la CDN, y Estados Unidos que actúa solo en calidad de firmante de la CDN. Lo interesante es que, todos los Estados Parte la ratifican (Ver figura 1), por lo que, al ratificar la CDN, manifiestan hacerse cargo de la protección del derecho a jugar, y de garantizar las condiciones para el ejercicio de ese derecho, a pesar de que, como sostiene Bantulá (en Ríos, 2018), “la mayoría de Estados

contravienen el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño” (sec. 1/1). En ese sentido, hay allí un desafío importante a nivel mundial (Tosco, 2015).

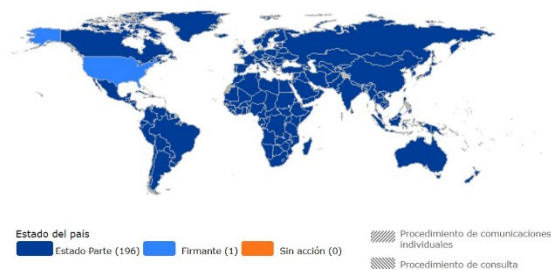


Figura 1. Países Estados Parte y firmantes de la Convención de los Derechos del Niño. Fuente: ONU, 2023.

El estudio sobre el juego cuenta con una abundante lista de referentes. Podría partirse de referentes como Freud (1920), Jentzer (1928), Handelman (1974), Wallon (1976), Piaget (1969, 1977), Sutton-Smith (1977), Duvignaud (1982), Montessori (1986, 2016), Caillois (1986), Carse (1986), Vigotsky (1988), Winnicott (1993), Blatner & Blatner (1997), Scheines (1998), Brougère (1998), Lapierre (2008), Brown (2009), Marín (2009), Pavía (2009), Rivero (2011), Huizinga (2012), Sarlé (2016), Moreno (2018), Toro y Sabogal (2018), Nakayama (2021), (Reyes, 2023a), entre otros tantos. Vale destacar que, entre quienes han investigado y escrito sobre el juego, el estudio sobre fenomenología del juego que representa el *Homo Ludens* de Johan Huizinga (2012), es reconocido como uno de los documentos más sólidos e importantes que se haya escrito

sobre dicho fenómeno, no solo en el contexto europeo, sino también a nivel mundial (Heller, 1977; Pérez, 2010; Mujica, 2013; Lolas, 2020; Reyes, 2021). Teniendo esto en consideración, en función del interés de este trabajo, y de acuerdo con Huizinga (2012), se advierte que el juego dispone, por naturaleza ontológica, de múltiples ocasiones para generar espacios y tiempos distintos al espacio y tiempo imperantes en la realidad concreta (Beorlegui, 2016), con diferentes significados y sentidos. En este contexto, Huizinga estaría hablando de una realidad otra, de un mundo imaginario paralelo a la realidad concreta, en el que las dinámicas y los condicionamientos, no solo son diferentes, sino que también son, además de acordados, fuera de la lógica racional común. Este planteamiento de Huizinga se relaciona, a su vez, con la noción de fantasía que se adjudica al juego.

Tellkamp (2005) define la fantasía como una facultad cognitiva interior y superior en el ser humano, que podría verse aminorada o desarrollada en las distintas etapas del ciclo vital según su estimulación, pero que, en la infancia pareciera encontrarse en un estado superior y no consciente. Autores como Piaget (1969), Heller (1977), Elkonin (1980), Winnicott (1993), Fink (1996), Bateson (1998), Scheines (1998), Ungar (2001), Paredes (2003), Lewin (2004), David et al. (2006), Mercado (2009), Antolín (2009), Anton (2014), Tosco (2015), Edo et al. (2016), Tonucci (2019), Díaz (2023), Luna (2023) lo representan y validan al reconocer la dualidad fantasía-realidad que Huizinga reporta en el *Homo Ludens*.

Bajo esta noción, Huizinga habla de lo que él denomina ‘el círculo mágico’, y esta vendría a considerar la existencia de una realidad lúdica distinta a la realidad concreta, y que, en dicho contexto, pueden generarse condiciones, espacios, tiempos, figuras, imágenes, representaciones, roles, comportamientos, relatos, ambientes, totalmente imaginarios y ficcionados que responden a los acuerdos lúdicos que dan partida a la experiencia. Al círculo mágico de Huizinga, Grau (2021), lo denomina ‘burbuja de realidad’, y Gómez (2022), como ‘burbuja lúdica’.

La noción del círculo mágico se concatena con un concepto que pasa a ser transversal en el estudio fenomenológico que sobre el juego hace Huizinga. Este concepto es el de autotelia, que, adjudicado al juego, vendría a significar que el juego tiene fin en sí mismo. Junto con el concepto de autotelia (y a la vez, característica), Huizinga también añade otros conceptos característicos del juego como son la voluntariedad, la libertad, la espontaneidad y los acuerdos reglados.

Ahora bien, el círculo mágico propuesto por Huizinga (2012), puede fracturarse, romperse y disiparse. Ello ocurriría (como ocurre con cualquier burbuja) cuando se irrumpe en la dinámica lúdica irrespetando o desconociendo su origen y conformación, cuando se impone la dinámica lúdica, cuando se alteran y/o coartan las disposiciones naturales del juego (tiempo, espacio, realidad posible) y las intenciones de quienes se aprestan en dicha dinámica con otros fines que no sean los representados por los

intereses originales de quienes juegan. Tal situación representa una tentación recurrente por la difuminación de esa realidad posible en el marco del juego como experiencia lúdica alternativa (Reyes, 2012), tentación de la que se hizo eco la escuela (Torrebadella y Brasó, 2022).

Considerando estas premisas, el propósito de este trabajo pasa por analizar la noción del círculo mágico propuesto por Johan Huizinga en el contexto de su estudio sobre la fenomenología del juego en el *Homo Ludens*. Este análisis se advierte, además, bajo la noción de autotelia en Huizinga, y se une a la concepción de James Carse (1986) de los juegos finitos y los juegos infinitos, en contraposición a la noción de productividad, a propósito de la utilización del juego como estrategia didáctica y como herramienta pedagógica en el ámbito escolar, en procesos de intervención educativa y en el espectro de la literatura científica proveniente de investigación. Y, dado que la noción autotélica, según Huizinga (2012), no puede desprenderse del racimo de características del juego (voluntariedad, libertad, espontaneidad, acuerdos reglados), el análisis tiene un foco multidimensional.

El interés de enfocar el tema de la adhesión del juego como estrategia y como herramienta pedagógico-didáctica en el seno escolar, apunta hacia tres aspectos que parecen importantes, a saber: a) si bien es cierto el juego implica una instancia natural de aprendizaje, este viene siendo cooptado por la escuela al ser instrumentalizado como excusa de las ideas de productividad; b) la difuminación de las características naturales del juego y de aquella noción del círculo mágico, propuesto por Huizinga y otros; c) la advertencia de sugerencias conceptuales que pueden resituar el lugar de las actividades lúdicas, y en especial del juego en el ámbito escolar.

Revisión de literatura

Al hacer una revisión de literatura, se advierten algunas investigaciones que focalizan la dinámica del círculo mágico y autotélica en el espectro del juego en los últimos años, cuestionando la alteración de su sentido desde las perspectivas didácticas de la experiencia. En primer lugar, Aizencang (2005) sostiene que la utilización del juego como medio predispuesto para la enseñanza no es más que un disfraz lúdico, dado que lo que se logra con ello es una instrumentalización del juego, difuminando las lógicas paralelas del juego ideado por niños y niñas con eso que ocurre en el contexto de la clase.

Partiendo de la denominación ‘didáctica lúdica’, Ramos (2008) [concepto rescatado en Tosco, 2015 y Salazar-Moreira y Loo-Salmon, 2022] reconoce que hay diferencias importantes en cuanto a la percepción y concepción que tienen estudiantes (niñas y niños) y profesores en relación con el juego, y afirma que “el eje central del conflicto remite a la utilidad del juego” (p. 4). Sostiene que la incorporación del juego como elemento didáctico en la escuela se hace a costa de la coacción, difuminando, además, las posibilidades de la fantasía dado que estas se hayan ahora circunscritas a los dictámenes predispuestos de la experiencia

curriculizada, lo que rompe con todas las lógicas constitutivas del juego, a lo que agrega: “Los educadores habían considerado aceptable colocar al juego en una posición menor, de subordinación, ante la educación escolar. Al juego lo adoptaban como una herramienta pedagógica, cuyas propiedades serían útiles para las actividades y objetivos escolares” (pp. 4-5).

Antolín (2009) plantea que el juego no puede ser el método, que, en todo caso, lo que debe procurarse es una aproximación a los recursos que, desde el ámbito lúdico (no precisamente el juego como experiencia lúdica) pueden coadyuvar para acicatear el deseo de aprender, para favorecer la educabilidad, y la predisposición de niñas y niños para participar y manifestarse. La emoción, sostiene Antolín (2009), es uno de los factores que deben ser favorecidos en la edad escolar, y eso puede hacerse a partir de tales aproximaciones lúdicas.

Posteriormente, Villa et al. (2010) apuestan por la aparición del juego en el ámbito escolar, aunque diferencian el juego como actividad y como experiencia lúdica. Resulta interesante que los autores de dicha investigación, apunten que, cuando la escuela se hace del juego como elemento directivo y didáctico, se produce un secuestro de la experiencia lúdica, desdibujando su real concepción, en tanto ese ‘juego’ escolarizado castiga la fantasía y predispone límites a la imaginación. Ello vulnera la noción del círculo mágico en Huizinga (2012).

De acuerdo con Grau et al. (2018), en el nivel de educación parvularia, se advierte que el ‘juego’ ha sido empleado como elemento instruccional de forma exclusiva, subutilizándole y escolarizándole al punto que pierde bondades naturales, entre ellas, la posibilidad para imaginar fuera de las limitaciones demarcadas por las docentes. Afirman, además, que la utilización del juego como estrategia didáctica, resta autonomía a niños y niñas en el juego. Durán y Pulido (2018), en una investigación asociada a las creencias que tienen las educadoras de párvulos con respecto al juego, concluyen que: “a pesar de que muchas maestras entienden la importancia del juego en la infancia, siguen desarrollando acciones que lo limitan, restringen o instrumentalizan” (p. 227).

En una investigación sobre el principio de la autonomía de la voluntad, Cárdenas (2015) analiza los componentes de este principio, y radica en este, elementos como: el principio de la autotelia, el principio del interés superior del niño (reconocido como tal en la CDN, [ONU, 1990]), y la dignidad, entre otros. Llama la atención esta tríada que se incorpora en el marco de un principio jurídico como lo es la autonomía de la voluntad. Y ello, por cuanto este principio podría estar siendo vulnerado en el ámbito escolar a propósito de nobles intenciones. Nadie en su sano juicio podría argüir que el aprendizaje no sea una loable intención (además de una responsabilidad social), pero, la forma y los mecanismos que se emplean para ello, podrían ser no siempre los más adecuados (Reyes, 2022).

El principio del interés superior del niño implica que, en última instancia, las decisiones que se tomen en relación

con las niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNA), deben estar orientadas hacia su beneficio u ejercicio pleno de derechos (Defensoría de la Niñez, 2020). A pesar de la abstracción del concepto, este principio procura resguardar a NNA como sujetos de derecho en su minoría de edad y situación de indefensión (Ravetllat y Pinochet, 2015; Reyes, 2023b). Sin embargo, ello no da licencia para que, en aras del beneficio y del ejercicio pleno de derechos de NNA, se vulnere su dignidad. Así, este principio, que tiene que ver con las NNA como sujetos de derecho, tiene que ver, además, con la dignidad humana, lo que en las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile ([BCEP], Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018), se advierte, en tanto relacionan la preservación del derecho al juego como un tema de respeto a la dignidad humana de niñas y niños. O sea, no se trata de un saludo a la bandera, ni de letra muerta en la legislación. Tampoco se trata de desvencijar la noción de la responsabilidad adulta, sino de impedir la vulneración de derechos de NNA en aras de las más nobles intenciones y justificando para ello cualquier tipo de acción que ningunea la dignidad de las NNA. Y el juego, ha sido cooptado para su empleo como mecanismo biopolítico, sin más (Reboredo, 1983; Mantilla, 2016; Reyes, 2022, 2023b).

Reyes (2021) refuerza la importancia del trabajo fenomenológico del juego de Johan Huizinga (*Homo Ludens*), como un documento histórico y resalta la necesidad de incorporar dicho documento al estudio en la formación de educadores, habida cuenta las incongruencias que se advierten en los centros educativos en tanto y cuanto se emplea el juego como una herramienta o como estrategia didáctica. Y es que, de hecho, las BCEP (MINEDUC, 2018), presentan el juego como “una estrategia pedagógica privilegiada” (p. 32), esto es, como un elemento predispuesto con fines específicamente didácticos. Más que advertir el juego como instancia natural de aprendizaje (que, paradójicamente dicho documento también lo plantea), lo detenta como un mecanismo utilitario para otros fines, distantes por cierto de la experiencia propia del jugar.

En una investigación de metodología histórica, Torrebadella y Brasó (2022) presentan un análisis de la irrupción del juego en el ámbito escolar en España, y privilegiando la cita textual, dejan evidencia de los argumentos empleados desde el siglo XIX por diversos docentes e investigadores de la época para incorporar el juego en la escuela como metodología didáctica. Algunas muestras de ello:

Al Maestro, pues, le corresponde incitar a sus alumnos en los juegos buscando, entre los que de antiguo se conocen y otros que se puede inventar, aquellos que tengan mayor atractivo, que no sean molestos, ofensivos ni pesados y que respondan a un fin pedagógico, sin que los mismos niños se aperciban, por supuesto, de este carácter educativo que al juego se le trata de imprimir (Arnal, 1897; p. 73).

“En la escuela se juega. El maestro, con aire grave, pasea entre los niños. Estos se saben estrechamente vigilados. Adiós espontaneidad, y caso adiós placer del juego. [...] Juego sin libertad es mentira. Juego sin vigilancia es peligro” (Martínez, 1906; p. 1007). Además, según Blanco (1919):

“el mejor laboratorio psicológico del maestro es el campo de juego” (p. 21). En Carderera (1855), se advierte el control del juego en el recreo escolar, dando muestras de que las ideas actuales tampoco es que sean novedosas al respecto. Así, afirman Torredadella y Brasó (2022) que “La idea del juego en la escuela no es cosa nueva” (p. 27), “había que engañar pedagógicamente al niño para orientarle hacia los juegos deseados” (p. 34), y de forma categórica concluyen: “La escuela ha matado el juego... Y aquí, se encuentra el papel que están jugando muchos profesores de educación física seducidos por el delirio de la innovación tecnológica y la gamificación de los aprendizajes” (p. 38).

En otro estudio, Reyes (2022) presenta un análisis de la asunción que sobre el juego existe en la literatura científica. Concluye en que, si bien es cierto la autotelia es reconocida por la gran mayoría de autores como una de las características definitorias del juego, especialmente en los autores más consolidados y prestigiosos en dicho ámbito, mucho de lo que se publica actualmente a propósito de la utilización del juego en el ámbito escolar, termina justificando la cooptación del juego a partir de una noción de productividad. Lo curioso es que muchos de esos trabajos inician conceptualizando el juego y fundamentan la noción de juego en la categoría de la autotelia, citando incluso a Huizinga en relación con las definiciones y características adjudicadas al juego por el sociólogo holandés, evidenciándose así una incongruencia epistémica y metodológica que no se está resolviendo en los ejercicios de revisión correspondientes.

En Toro et al. (2022), se afirma que el juego fluye de manera autoorganizada, que propende y potencia el aprendizaje de forma natural según los contextos en los que se gesta. Afirman: “nos parece que la espontaneidad y la autonomía en el jugar, cobra un papel primordial en las dinámicas relacionales de las agencias educativas, formales y no formales, especialmente dentro del sistema escolar” (p. 606). Posteriormente agregan:

(...) es necesario determinar un tiempo-espacio y objetos pertinentes al despliegue espontáneo y del jugar que, conjuntamente, permita que educadoras y educadores aprendan a observar para acompañar sin imponer dichos procesos, acorde a las coherencias que niñas y niños presentan en el acontecer lúdico. Eso implica un desafío mayor en un sistema educativo formal, donde la instrucción y la escolarización predomina, y particularmente el juego se omite, se niega o, en el mejor de los casos, se relega a un plano instrumental... si insistimos en la negación del jugar espontáneo, tanto en la familia como en la educación formal, seguiremos teniendo lo que conocemos, una infancia depresiva y famélica de sentido del vivir. Si el juego libre y emergente sigue siendo visto y tratado como un paria o un peligro para lo educativo, la educación tendrá muy poco de ésta y sí mucho de instrucción, manipulación y dominación (pp. 606-607).

Lo destacado por Toro et al. (2022), guarda mucha coherencia en tanto se refrenda con visiones del juego en el siglo XIX, esto es, el juego advertido como un fenómeno peligroso del que se debía desconfiar por los adultos, y por

lo tanto debía ser intervenido, ajustando sus intencionalidades y dirigiéndolas al desarrollo de la moralidad y las buenas costumbres (Torredadella y Brasó, 2022). Y parecía estar ‘claro’ que la institución que debía hacerse cargo de ello, era la escuela.

Galak y Rivero (2022), en referencia al juego, manifiestan que “la ambición productiva del hombre le ha llevado a desdibujar la finalidad de la práctica de jugar. Dicho de otro modo, la intencionalidad estética del juego ha sido desplazada por la intencionalidad política: su fruición por su sentido más productivo” (p. 603), y declaran que, en su estudio, ha sido “posible reconocer la presencia dominante del juego como recurso para la enseñanza de otros saberes (postura que reconoce en la frivolidad el valor educativo del juego)” [Op.cit.].

Reyes et al. (2022) investigando sobre los roles adultos en el contexto del juego en la educación parvularia, concluyen que la intervención adulta escolar en los términos didácticos impulsados desde las lógicas curriculares, genera una ruptura de la premisa autotélica y ahoga posibilidades del juego como instancia espontánea en niños y niñas, restando autonomía. Agregan:

Se advierte cierta incoherencia epistémica entre las concepciones y creencias de las Educadoras de Párvulos, con respecto a sus declaraciones y las prácticas observadas, y por lo que se entiende, hay lecturas monodisciplinarias en los marcos de formación inicial docente y la formación continua que limitan y angostan la comprensión de la esfera lúdica y el juego. Por ello, es preciso el manejo conceptual y epistemológico con respecto al juego y sus implicancias (p. 67).

La evidencia consignada es una muestra de trabajos que revelan inconsistencias de carácter epistémico sobre el tratamiento dado al juego como instancia lúdica, y más aún, en relación con las formas de adhesión a lógicas instrumentalistas en la escuela, y en los que se queda retratada la manera en la que las nociones del círculo mágico, autotelia, espontaneidad, voluntariedad y libertad, son ignoradas y superpuestas por una noción de productividad del juego. Y, vale decir que no se está poniendo en discusión el valor educativo del juego, sino lo que podría denominarse un proceso de colonización del juego por la escuela.

Desarrollo

De ser considerado como actividad de poco valor, innecesario, peligroso y como pérdida de tiempo, a ser demonizado por la iglesia cristiana a propósito de las reformas luteranas (Torredadella y Brasó, 2022; Torrano y Bantulá, 2013), el juego ha pasado a convertirse en santo y seña del sistema escolar universal, desde los niveles de la educación inicial o parvularia hasta niveles postdoctorales (Gutiérrez y Pérez, 2015; Reyes, 2022; García-Bullé, 2023), ampliando sus vinculaciones con cualquier campo de conocimiento y de desempeño humano.

Con base en referentes como Erasmo de Rotterdam, Piaget, Vygotsky, Winnicott, Wallon, Lapierre, Froebel,

Jentzer, Rousseau, Pestalozzi, entre tantos más, el juego fue encontrando espacios institucionales para incorporarse en la escuela, pero ya no solo como experiencia libre para niñas y niños, sino también como metodología y como apreciación didáctica, lo que en las últimas décadas ha ido en crecimiento, consolidando una posición que augura mantenerse, y que en los últimos años se viene consolidando a partir de los procesos de pedagogización del juego o gamificación (Ortiz-Colón et al., 2018; Alcaraz y González, 2019; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022). Lo curioso de ello es que, por lo menos en Rousseau, Piaget, Pestalozzi, las observaciones que hicieron sobre la experiencia del juego, fueron siempre en espacios libertarios, no en contextos escolares precisamente (Antolín, 2009). Pero, hablar de esos referentes significa hacer alusión a principios del siglo XX, mientras que, ahora, ludificación y gamificación, son las denominaciones que se frecuentan en la literatura científica como novedades de un fenómeno para nada nuevo en realidad, pero que es reportado de esa manera, y que va generando variantes para ocupar el juego como experiencia didáctica en el ámbito escolarizado (Ortiz-Colón et al., 2018; Alcaraz y González, 2019; Flores y Peinado, 2019; Perdomo y Rojas, 2019; Viñas, 2022), sin señas de que vaya a disminuir su empleo como mecanismo didáctico. Y ello, a pesar de que, como sostiene Vizuete (2023), el juego corre el grave riesgo de convertirse hoy “más en un valor arqueológico que en un instrumento válido de educación” (p. 7).

No obstante, surgen las preguntas: ¿cuál vendría a ser el problema en emplear el juego como mecanismo didáctico, como metodología para la enseñanza?, ¿juego, no juego?, ¿es tan solo un problema semántico en realidad?

Según Reyes (2022) el debate intenta ser banalizado a cuenta del argumento de que solo se trata de un tema semántico, sin embargo, no se hace énfasis en la discusión que presenta la carga ideológica que la cooptación del juego reporta (Sutton-Smith, 2013). Y, vale decir que, a propósito de las intenciones de este trabajo, se reconoce el juego como instancia natural y espontánea para el aprendizaje, y se reconoce el valor educativo del juego, dadas sus características fundacionales que apuntan hacia la exploración, el descubrimiento, la socialización, la imaginación, el desarrollo exponencial de la creatividad, la libre creación, la comunicación, la mediación, la resolución de conflictos, los acuerdos, etcétera. Así, se aclara que no está en discusión el valor educativo del juego, pero sí, la cooptación del mismo con fines productivos por parte de la escuela, difuminando nociones fundamentales como: círculo mágico, autotelia, espontaneidad, voluntariedad, libertad, acuerdos.

Del círculo mágico en Johan Huizinga a los juegos finitos e infinitos en James Carse

Se trata de un concepto planteado por Johan Huizinga (2012) en el *Homo Ludens* y que fuese popularizado por Salen y Zimmerman (2003). Este concepto apunta a la generación de una esfera lúdica que solo logran alcanzar quienes se aprestan al juego, y en el que se constituye una atmósfera

concretada a partir de los intereses y los acuerdos y en los que la fantasía pasa a ocupar la dinámica transversal de todo lo que acontece. Esa atmósfera detona un espacio y un tiempo totalmente distintos al espacio y al tiempo real concreto. Esta idea de Huizinga es rescatada por Carse (1986) al hablar de los juegos finitos y los juegos infinitos. Para Carse, el círculo mágico solo es posible ser alcanzado cuando se está en presencia de los juegos infinitos. Y a estos se refiere como aquellos que perpetúan el seguir jugando, aquellos que no tienen espacios ni tiempos definidos externamente, que tampoco tienen límites materiales ni numéricos (y como se ha dicho, tampoco temporales), aquellos en los que no cabe la obligación, ni la competencia (por lo que no hay un ganador, porque, además de que la victoria y la derrota implica la advertencia de adversarios, esta divide, una victoria implica una derrota, y eso significa el cese del juego), aquellos en los que no cabe la imposición porque los acuerdos de quienes juegan son los que dinamizan la experiencia (y para que exista un acuerdo, todas y todos deben relacionarse de forma igualitaria), aquellos en las que los acuerdos son respetados, pero también maleables por nuevos acuerdos, aquellos en los que el mundo tal y como se conoce, no es necesariamente el mundo en el que estos juegos acontecen, aquellos en los que no hay resultados previsibles porque todo puede pasar o no pasar. Ese juego infinito es adjudicado por Carse (1986) a ese juego de niñas y niños que no tiene otro fin que no sea el jugar y seguir jugando, sin más que eso.

Por el contrario, el juego finito en Carse (1986) es detentado por lógicas externas y limitativas. Esto es, una especie lúdica que se genera por lógicas en relaciones que son necesariamente desiguales, por ejemplo: actividades lúdicas impuestas o preestablecidas por la lógica adulta que no se generan a partir de la provisoriedad de quienes tienen predisposición para jugar, sino de la planificación docente y curricular; un maestro que llega para enseñar a ‘jugar’ a las y los niños (Valiño, 2020), y para gestar el desarrollo de competencias en niños y niñas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018; Torres et al., 2018; Herrera-Occ y Gonzales-Soto, 2023); limitaciones ocupadas por quienes detentan la lógica lúdica, esto es, hay tiempos definidos (porque hay otras cosas que enseñar y otros espacios a los que acudir, y el tiempo apremia), hay espacios definidos (de los que no se puede salir, y tampoco transformar), propósitos externos que cumplir, cierres sin sorpresas ni incertidumbre (Villa et al. 2010; Vizuete, 2023), imposibilidad de variaciones, imposibilidad de configurar otras dimensiones de la experiencia lúdica. Esas limitaciones son naturales porque en la escuela, vale decir que, ni el tiempo, ni los espacios, incluso, el lenguaje, a decir de Antolín (2009), son de las y los niños, son, por el contrario, del currículum, y este, no pensado precisamente como espacio público, sino como marco regulador de la acción pedagógica, que no es necesariamente malo, pero cuando es solo eso, no queda lugar para la voz, en este caso, de niñas y niños. Un argumento empleado por docentes apunta hacia una supuesta necesidad de niñas y niños de aprender a jugar

ciertos juegos para aprender lo que los docentes necesitan y/o deben enseñar. Y allí hay un dilema. ¿Enseñar a jugar?, o, ¿enseñar disposiciones de una actividad lúdica? Hay quienes sostienen que a los niños se les debe enseñar a jugar (Alonso, 2021), pero, tal y como lo manifiesta Pavía (2006), lo que se enseña no es necesariamente la experiencia del jugar, no es el jugar, sino ciertos modos y ciertas predisposiciones para jugar lo que Carse (1986) ha llamado juegos finitos. Al círculo mágico de Huizinga (2012), Juul (2008), propone un rompecabezas, en tanto apunta a que el círculo mágico es cerrado, mientras que la metáfora del rompecabezas permite ir generando construcciones lúdicas mucho más compartidas siempre y cuando se compartan también las convenciones lúdicas bajo las que se crea la esfera lúdica. Lo cierto es que la noción del círculo mágico de Huizinga (2012) no se opone a la participación de otros, dado que su noción circular es osmótica y permeable, y tal como lo establece Juul (2008), requeriría de alguien que comparta las convenciones lúdicas existentes y generadoras de esa esfera y atmósfera lúdica.

La noción del círculo mágico no está exenta de opiniones contrapuestas. De hecho, en Navarrete (2013), se intentó desprestigiar la noción de Huizinga, aludiendo a una supuesta genuflexión de esa concepción a una lógica de mercado. Según Navarrete (2013), Huizinga plantearía su idea, no pudiendo abstraerse de la cultura de la moral protestante de la época, y que, al estar última dominada por una lógica de mercado, el concepto del círculo mágico sería también explicado y subsidiario por dicho contexto. En un segundo caso, Sharp y Thomas (2019) sostienen que la noción de círculo mágico implica un concepto vago dado que, en el caso de los videojuegos (que es el que ellos tratan), estos llegaron para difuminar esa línea divisoria que Huizinga advierte en las realidades percibibles a partir de la noción del círculo mágico, esto es, una realidad concreta, y una realidad lúdica (por lo tanto, realidad alterna, imaginaria, ficcionada, maleable). En Sepúlveda (2021), puede advertirse una posición según la cual, el proceso que él denomina 'trans-gamificación', vendría a los horizontes lúdicos de los videojuegos y la realidad concreta, y ello sin tener que convertir el juego en un elemento productivo.

Autotelia

En Huizinga (2012), la autotelia define al juego como una actividad lúdica que tienen fin en sí mismo, sin otros propósitos o fines que no sean el jugar por placer, jugar por jugar. Ahora bien, algo muy similar a lo ocurrido con la noción del círculo mágico, ha ocurrido con la noción de autotelia, es decir, tiene también algún que otro detractor. Así, está el caso de Schmid (2009, 2011), quien la considera como una categoría oscura, simple e incompleta. Y, también se encuentra a Klein (2018), quien reitera lo que ya Schmid (2009, 2011) ha postulado, en tanto su trabajo es un análisis de las conjeturas de Schmid.

Válido sería apuntar a que, en el caso de Schmid (2009, 2011), sus reflexiones devienen de trabajos desarrollados del ámbito de la filosofía del deporte, lo que, de partida,

permite advertir una superposición epistémica, siendo que es reconocido que las lógicas y las estructuras del deporte y el juego, si bien son dialogantes, tienen distinciones no menores. Incluso, en ambos trabajos, cuando Schmid (2009, 2011) habla de un jugador, se refiere a este como un atleta (Reyes, 2022), lo que de partida revela el énfasis puesto en el análisis, que no es precisamente el juego como una experiencia lúdica. Benítez (2017) habla de autotelia ciega, considerando que esta no es más que un callejón sin salida para el complacimento estético.

Estos recursos son empleados como argumentos para insuflar una propiedad ulterior al juego para su empleo como mecanismo didáctico en el ámbito escolar, al punto que Scheines (1998) sostiene que no se trata de sustituir el apotegma de 'la letra con sangre entra' al apotegma de 'la letra con juego entra', tal y como viene siendo sostenido por otras personas como Paniagua (2018), Pepe (2017).

En otro caso, se advierte que, no poca literatura habla de 'juego libre' (Ministerio de Educación, 2012; Ponce, 2014; Mendoza, 2016; Figueroa y Figueroa, 2019), como ese juego que reúne las características ya señaladas por Huizinga. Lo curioso es que el adjetivo otorgado a esa categoría, genera una lógica binaria, porque si hay un juego que es libre, de inmediato se piensa que hay otro que no lo es. Este otro juego que no sería libre, es el que justifican para el empleo en el entorno escolar, pero no como ese que generan las y los niños desde le espontaneidad y que no tiene otro fin que no sea el jugar por jugar, sino como uno que, vendría a ser empleado de forma consciente, planificada, dirigida, con la intención de provocar ciertos aprendizajes. Lo curioso y contradictorio es que, al hacer esa digresión, se emplea a Huizinga para la definición del juego 'libre', pero se desconocen luego sus características al considerar otra noción de juego.

Formas de tratamiento del juego en la literatura actual

Hay dos formas mayoritarias de tratamiento del juego en la literatura científica actual. Una de ellas se confirma en los trabajos de investigación que dan por sentado una noción del juego, sin fundamentar su postura epistémica. Esto es, se aplica una intervención con cierto tipo de actividad lúdica a la que denominan juego, y luego se hace una medición del impacto de dicha intervención. Al final, y suponiendo que los resultados hayan sido buenos, se determina que dicha intervención ha sido positiva y favorable, y por ende se concluye afirmando que la actividad lúdica a la que llamaron juego, produjo tales beneficios a partir de la intervención. Así, el juego 'tal' es positivo para aquella conducta, comportamiento, manifestación o estado de salud sobre el cual se intervino. La mayoría de esas intervenciones se generan a partir del control de variables, por lo que, todo lo que ocurre en la instancia de la intervención, es, no solo controlado, sino que ha sido previsto, preestablecido, preparado de antemano. Generalmente este tipo de intervenciones se desarrollan a partir del uso de taxonomías que categorizan el juego de formas bastante dispersas, por ejemplo: juegos

reducidos, juegos modificados, juegos motores, juegos lúdicos, juegos recreativos, juegos cooperativos, juegos deportivos, juegos predeportivos, juegos mentales, juegos con y sin pelota, juegos con y sin oposición, juegos de traslación, juegos estacionales, juegos individuales, juegos colectivos, juegos de roles, juegos tradicionales, juegos de mesa, juegos activos, juegos pasivos, entre tantos más (Serra et al., 2011; Cruz et al., 2020; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Guío, 2022; Honório et al., 2022; Concha-Cisternas et al., 2023). Se da por sentado que lo que se hace es ‘juego’, aun y cuando no se fundamenta epistémicamente, y así se repite como evidencia que el juego (considerado así en tales trabajos), tiene un impacto favorable en el contexto escolar, por lo que se hace aconsejable su empleo. No obstante, tales trabajos no discuten fundamentos epistémicos del juego, por lo que no puede dar por sentado que la experiencia base ha sido precisamente juego. Así, el argumento de que, la evidencia científica lo demuestra, no es válido, y ello por cuanto, precisamente esta carece de fundamentación en torno a la experiencia misma.

Nada de lo anteriormente mencionado es relacionable con alguna de las características definitorias del juego, pero la comunidad científica lo viene aprobando, así, sin más, sin debate, porque parece no ser tan importante detenerse a una discusión teórico-epistémica. Esa misma comunidad científica que parece no chistar cuando de autotelia se habla al definir el juego, esto es, porque es reconocible como una de sus características fundamentales. Entonces, surgen preguntas: ¿qué ocurre con la fundamentación del juego?, ¿será que quienes apuestan por el cuidado del detalle autotélico del juego están desorientados, están siendo muy literales, o dogmáticos?, o ¿es que la noción de productividad en el juego ha nublado tanto la perspectiva, que ya no está importando la ligereza conceptual y epistémica con la que se tratan los fundamentos del juego?

En otro caso, se tiene que el juego es asumido como una estrategia pedagógica-didáctica (Cano-Moya et al., 2023) para la enseñanza de habilidades, destrezas, técnicas, conceptos, aptitudes, etcétera. Se denomina el juego como elemento empleado, en ocasiones siendo sustentado teóricamente, y en otras no. En las que sí existe algún fundamento teórico, generalmente se adhieren a las características señaladas por Huizinga (2012), entre ellas, la autotelia, la voluntariedad, la espontaneidad y la libertad, pero, paradójica y contradictoriamente, luego reseñan el juego como estrategia pedagógica-didáctica (una muestra de estos trabajos, por ejemplo: Coma, 2008; Soto, 2020; Alonso, 2021; Martínez et al., 2022; Velásquez, 2022; Rubio, 2024). En los otros casos, tan solo se emplea con las señas ya manifestadas, sin necesidad aparente de sustentar teóricamente la concepción que se tiene del juego, dando por sentado que el resto de la comunidad científica la tiene como consenso (una muestra de estos trabajos, por ejemplo: Clérici, 2012; Fernández y Gonçalves, 2019; Villacís, 2019; González et al., 2022; Marlés-Betancourt et al., 2021; Párraga-Salvatierra et al., 2021; Ramírez, 2021; Cevallos-Menéndez y Erazo-Delgado, 2023; Pérez-López y Navarro-Mateos,

2023; Wijaya et al., 2023). Así, Reyes (2022) sostiene:

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, sino el beneficio de la actividad lúdica en las variables de estudio (p. 6).

Esta declaración es muy similar a lo ya que ya manifestara Mantilla (1991), y que también se puede apreciar en Ramos (2008), quien sostiene que, en su revisión de literatura, los resultados obtenidos permiten “entrever la limitada intención académica de hacer del juego un objeto sólido de estudios sociológicos o antropológicos” (p. 3), y luego agrega afirmando que evidencia contrariedad en tanto advierte estigmatización del juego, un elevado número de publicaciones considerando al juego como elemento didáctico, y una reducida atención del juego como objeto de estudio, lo que le lleva a “reconocer la presencia de un problema social y cultural del juego” (p. 4).

Al día de hoy, la gamificación, es la nueva moda; existe un cúmulo de investigaciones sobre la metodología a la que se le denomina ‘Aprendizaje basado en Juegos’ (Cornellà et al., 2020; Moscoso-Abad et al., 2022; Zavala-Vargas et al., 2020), existen manuales sobre el tópico metodológico (The Lego Foundation, 2018; Fundación Bosco Global, 2021). Y la tendencia no se detiene.

Noción de la productividad: ¿colonización del juego?

Tal y como se ha destacado, el juego ha sido incorporado en el ámbito escolar desde la lógica curricular a propósito de que se piensa que así se favorecerán las oportunidades y condiciones para el aprendizaje de niñas y niños en la escuela. No obstante, no es lo mismo decir que el juego tiene un potencial educativo, a decir que, justo por eso, el juego ha de ser empleado como mecanismo didáctico. Lo segundo apunta a una justificación con un noble propósito, pero ello no niega la realidad, esto es, que se le asigna y adjudica al juego un fin, un propósito didáctico a producir en niñas y niños, y, de hecho, la única forma de justificar la irrupción del juego en el contexto curricular (más allá de que se considere un contenido) es precisamente la necesidad de que este produzca los aprendizajes esperados. A la sazón, Antolín (2009) pregunta: “¿Por qué domesticar lo que es propiedad del libre desempeño?” (p. 29).

Cuando la escuela invade el territorio del juego, es porque lo asume como bandera curricular, coopta sus mecanismos internos, lo presenta como resultado noble del estudio continuo sustentando en cierto tipo de evidencia su planteo, ejerce una violencia simbólica sobre el juego (Bourdieu y Passeron, 1996; Mantilla, 2016; Torredadella y Brasó, 2022), configura el ejercicio de un poder biopolítico para la regulación de la infancia, coloniza la experiencia, y, *a posteriori*, lo defiende como un producto propio, de naturaleza y composición (Reyes, 2022). Según Torredadella y Brasó

(2022), la escuela ha matado el juego. De acuerdo con Villa et al. (2010), con su ingreso a la escuela, el juego ha pagado un costo muy alto, perdiendo su capacidad de seducción, y ha sido tamizado por un proceso de sumisión y racionalización, extrayendo del mismo, todo aquello que se escapa a las lógicas y demandas curriculares. El producto de ese tamizaje termina siendo enarbolado como triunfo de las nuevas metodologías, a despecho de la pedagogía como teoría de la educación.

Con la idea de convertir la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje en algo distinto, justo cuando la escuela llegaba a un punto en el que incluso se alzaron voces que apuntaron hacia la muerte de la escuela (Reimer, 1974), la lógica del forzamiento curricular del juego tomó un segundo aire con el propósito de ‘hacer’ la enseñanza más divertida, más atractiva. De hecho, aunque ya pasó un poco la tendencia explícita, deberá recordarse que en algún momento el fenómeno de moda implicaba la enseñanza de cualquier cosa de forma divertida: matemática divertida, química divertida, historia divertida, entre otras cosas más variopintas (Ardila, 2017). Y, ¿cuál es era elemento común en todas esas propuestas?: pues, el elemento común en cada una de tales propuestas era el ‘juego’ así denominado, como catalizador de los aprendizajes de las y los niños. El juego fue ocupado como imán para traer la voluntad del aprendizaje hacia el lindero de la enseñanza, maniatando y subordinando, como siempre lo ha hecho la escuela (como sistema), el aprendizaje a la enseñanza, como que si una cosa no ocurriera sin la otra. De hecho, de allí la lógica del proceso unicausal del llamado ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’ (Reyes, 2016), así, en singular.

Cuando la escuela incorpora y absorbe el juego, lo atrapa, lo vacía en su constitución y en su naturaleza para trasplantar una nueva naturaleza, ahora curricular y vehiculante de sus intereses e intenciones, algo alejadas, por cierto, de las de aquellos quienes van a la escuela (Villa et al., 2010; Reyes, 2023b). Al tomar el juego para sí, la escuela necesita instrumentalizarlo como una:

(...) acción cultural domesticada y encauzable en beneficio de teorías o posicionamientos políticos de diferentes tipos; sin embargo, el juego se resiste a ser encauzado, no acepta el encasillamiento y, normalmente, desborda la instrumentación política, social y educativa de cualquier tipo a la que quiera sometersele” (Vizuete, 2023; p. 7).

Posible confusión: ¿actividad lúdica es necesariamente igual a juego?

Según Brougère (2005), y según se suma Rupin et al. (2018), el término ‘juego’, viene siendo empleado de forma indistinta en la jerga preponderante en educación, deporte y otros campos y oficios, y ha sido adjudicado a múltiples actividades como los juegos olímpicos, juegos de azar, juegos de mesa, entre otros, y eso ha ocurrido, según estos autores, sin necesidad de preguntar si el uso del término es legítimo o no. Simplemente se usa y se da por sentado que toda la comunidad hablante la acepta, sin más. No obstante, el hecho de que no se pregunte, no debe dar por sentado

que esa es la concepción adecuada y que sea la que mejor define el fenómeno en cuestión. El hecho de que no se pregunte si en los casos mencionados (y otros similares) el uso lingüístico otorgado es el apropiado, no es precisamente un logro que deba ser aplaudido, sino una falencia de quienes estudian e investigan al respecto. Esto, lo que hace es poner en evidencia la manifestación del relativismo epistémico que abunda en el campo de estudios como moneda corriente (al decir de Sokal y Bricmont, 1999), y muestra la indefinición epistémica existente como un obstáculo a vencer para la consolidación del campo de estudios del ocio y la recreación (Reyes, 2023c), del que, de hecho, se nutre la educación. Como se puede advertir, tal relativismo epistémico, propio de la posmodernidad, ha conducido a una indefinición y a ejercicios sinonímicos que hacen un flaco favor al campo de estudios, y ha generado el uso abusivo de conceptos, categorías, taxonomías (entre otros), que han sido sacadas de contexto, sin justificación alguna, tal y como lo expresan Brougère (2005), y Rupin et al. (2018), sin necesidad de preguntar por el mal uso de conceptos científicos, o “si resultan pertinentes, ni siquiera de si tienen sentido” (Sokal y Bricmont, 1999; p. 14). Siendo así, esta situación lo que hace es generar “una verdadera intoxicación verbal, combinada con una soberana indiferencia por el significado de las palabras” (*Op.cit.*, p. 23), a pesar de que, como sostuvo Andreski (1972), posiblemente tal confusión de ideas no lleve a ninguna parte ni conmuevan el mundo. Así, se toman deseos por realidades epistémicas (Laudan, 1990).

Tomando ello en cuenta, debe destacarse que existe una importante distinción entre la actividad lúdica y el juego, distinción semántica que puede ayudar a destrabar un poco la confusión reinante. Más allá de la minusvaloración semántica que, en ocasiones, se produce para sentenciar un debate como uno no relevante y por tanto postergable. No obstante, según Martini (en Eco y Martini, 1999), “los nombres de las cosas tienen su importancia, porque no son arbitrarios, sino fruto de un acto de inteligencia y de comprensión que, si es compartido por otro, lleva al reconocimiento incluso teórico de valores comunes” (p. 28).

Ahora bien, al hablar de actividad lúdica se hace referencia a una actividad enunciada desde la conciencia lúdica incorporando todas aquellas actividades que tributan al disfrute, el descanso y el desarrollo humano, en el marco de lo que Dumazedier (1988) plantea como los componentes de la teoría funcionalista. El juego es una de estas actividades precisadas en esta nomenclatura, pero también la danza, la lectura, el canto, la dramaturgia, la contemplación, la práctica deportiva, el chiste, entre tantas más como se puedan ocurrir.

Si se concibe el juego, este se define como una actividad lúdica que tiene fin en sí mismo, que tributa al disfrute, al descanso y el desarrollo humano, una actividad espontánea, voluntaria, que conjuga la posibilidad de los acuerdos y genera realidades imaginables compartidas, que tienen, sin duda alguna, un correlato en la realidad concreta, aunque no precise de esta última para su elaboración. Así las cosas,

es preciso comprender que el juego es una actividad lúdica más en el marco de un abanico de posibilidades lúdicas de mayores alcances, es decir, no es la única actividad lúdica existente, por lo que sinonimizar 'juego' y 'actividad lúdica' no es correcto, habida cuenta de que se generaliza y se sumerge en el juego una cantidad innumerable de otras actividades lúdicas que no tienen, necesariamente, las mismas características definitorias del juego, y, por ende, se abona a un efecto de difuminación del sentido teleológico, no solo del juego, sino también de esas otras actividades lúdicas que quedan soterradas por la generalización.

Propuesta teórica

La propuesta que se presenta apunta hacia dos ejes fundamentales:

a) es necesario dar a cada categoría su justa dimensión y el tratamiento semántico adecuado, por lo que, a las actividades lúdicas empleadas como mecanismos conductores de aprendizajes preestablecidos desde la intencionalidad docente y curricular, debería llamársele como corresponde. Por ejemplo, Seybold (1976), en su momento, propuso 'formas de ejercitación lúdica'; Lasierra y Lavega (1993) hablaron de formas jugadas (a lo cual se han sumado diversidad de autores, entre ellos, Vizuet, 2023); Dinello et al. (2001) propuso mantener el término de 'actividad lúdica' (siendo que este término es ampliamente usado para referirse a lo ya destacado), propuesta a la que se sumó posteriormente Mercado (2009); Moreno (2005), por su parte, usa el término 'situación lúdica'; Antolín (2009) ofrece la propuesta de 'aproximaciones lúdicas'; Sharp & Thomas (2019) hablarían de formas lúdicas; mientras que Reyes (2018) propuso 'situaciones lúdico-motrices';

b) avanzar en una caracterización del juego y de las actividades lúdicas en general, en el contexto de su manifestación, más allá de sus resultados, allí en contexto.

Conclusiones

Desde la perspectiva de las características adjudicadas al juego por Johan Huizinga (que cuentan en la actualidad con un importante reconocimiento), se advierte que este fenómeno ha sido cooptado por la escuela, desvinciándole de sus más relevantes atributos, tratándose de un proceso de colonización del juego al adjudicarle nuevas significaciones más allá de las naturales que posee y que le han sido sustraídas por una noción de productividad.

Hay diferencias básicas entre el juego que, considera los atributos reseñados, y aquella actividad lúdica (denominada juego) que es empleada en el contexto escolar como mecanismo promotor de ciertos aprendizajes.

La noción del círculo mágico en Huizinga no es sustraible de las nociones de fantasía, autotelia, voluntariedad, espontaneidad, libertad y acuerdos reglados, que no solo son considerados por el sociólogo holandés, sino por muchos otros referentes del juego. Además de ello, y con base en otros referentes como Carse (1986), Antolín (2009),

Mantilla (2016), Reyes (2022, 2023b) es posible reflexionar en torno a que las lógicas limitativas de la escuela se enmarcan en una confrontación directa con los elementos básicos de la noción del círculo mágico y la autotelia, esto es, el tiempo, el espacio y la elucubración de realidades otras. Esto es, la escuela predispone tiempos, espacios y realidades concretas que no calzan en la naturaleza del juego, pero no solo ello, sino que la misma noción de productividad niega el espíritu del juego.

Hay propuestas semántico-conceptuales que podrían servir como referentes para recentrar las dinámicas lúdicas dentro y fuera del contexto escolar. Siendo algunas de estas: actividades lúdicas, situaciones lúdicas, situaciones lúdico-motrices, formas lúdicas, formas jugadas, aproximaciones lúdicas, formas de ejercitación lúdica.

Aplicación práctica

Se considera que, adjudicar nomenclaturas conceptuales a las actividades lúdicas susceptibles de consideración en el contexto curricular, apunta a respetar la dignidad de NNA, según la CDN (ONU, 1990); además, permitirá situar el juego en el contexto que realmente ocupa no haciendo uso del mismo para capturar aprendizajes, y ofrecerá oportunidades y condiciones para que la experiencia del jugar se manifieste en condiciones de libertad, tal y como lo prevé la literatura científica. Se considera necesario hacer la distinción entre el juego como experiencia libertaria, autónoma espontánea, autotélica, y esas otras actividades lúdicas que pueden emplearse a manera de estrategia didáctica en el contexto escolar y en la literatura empleada por docentes y asociadas al contexto curricular. Tanto en el hogar como en la escuela, padres, madres y docentes, respectivamente, deben dar a la actividad lúdica un lugar preponderante, en el sentido de que ello contribuye al desarrollo y consolidación de aprendizajes, más no por ello, ocupar el lugar que corresponde a las y los jugadores en cuestión, esto es, niños y niñas. Esto implica un desarrollo democrático y democratizante de la actividad lúdica, que ya no se confunde ni se mimetiza con el juego. Además, se considera necesario que, en este marco, se trabaje en la intervención lúdica, a partir de actividades de ese tipo, sin cooptar el juego como instancia natural, espontánea y libertaria.

Futura línea de investigación

Este trabajo apunta hacia la investigación relacionada con actitudes de estudiantes y profesores hacia las actividades lúdicas y el juego en el ámbito escolar.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Manantial.

- Alcaraz A., C. y González A., V. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, 2, 57-73. <https://cvc.cervantes.es/literatura/ese-dll/pdf/02/05.pdf>
- Alonso A., N. (2021). *El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica*. [Tesis de Licenciatura en Educación Infantil]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://cutt.ly/DwFEcSKk>
- Andreski, S. (1972). *Social Sáencies as Sorcery*. Deutsch.
- Antolín J., L. (2009). El juego para el placer y la emoción. En: J. L. Salvador A. (Ed.). *El juego. Un conocimiento oculto*, pp. 29-46. INEF Universidad de Coruña.
- Anton, M. C. (2014). Jugar es una forma de libertad. *Psicoanálisis con niños. Perspectivas en Psicología*, 11, 100-104. <https://shre.ink/rzCI>
- Ardila A., J. A. (2017). La matemática es seriamente divertida. *Paideia*, 22, 144-151. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1401/3005>
- Arnal, S. (1897). *Paseos escolares*. Pamplona Imprenta Provincial.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una Ecología de la Mente*. Lohle-Lumen.
- Benítez P., H. (2017). Autonomía y postautonomía literaria. Crítica de un malentendido. *Valenciana*, 20, 335-360. <https://shre.ink/rzCp>
- Beorlegui, C. (2016). *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Universidad de Deusto.
- Blanco, R. (1919). De "Re Pedagógica". Del juego y de su importancia como medio de educación integral. *Revista Unión Ibero-Americana*, 10, 20-21. <https://cuts.top/zxA8>
- Blatner, A. & Blatner, A. (1997). *The Art of Play: Helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity*. Brunner/Routledge-Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Económica Antrhopos.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educaçao*. Artes Médicas.
- Brown, S. (2009). Discovering the Importance of Play through Personal Histories and Brain Imaging. *The American Journal of Play*, 1(4), 399-412. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069017.pdf>
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica.
- Cano-Moya, J. L.; Isaza-Gómez, G. D. y Valencia-Guzmán, J. D. (2023). El juego como estrategia didáctica para la construcción de habilidades sociales en los niños de la comuna 20 de la ciudad de Cali. *Retos*, 48, 261-270. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/96989>
- Cárdenas K., R. (2015). Acerca de la importancia del principio de autonomía de la voluntad y sus límites en el ordenamiento jurídico. *Vox Juris*, 29(1), 103-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5191658>
- Carderera, M. (1855). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://cuts.top/zxBo>
- Carse, J. P. (1986). *Finite and infinite games*. The Free Press.
- Cevallos-Menéndez, L. V. y Erazo-Delgado, J. R. (2023). El juego como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo cognitivo en el ámbito de relaciones matemáticas de los niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(3), 260-272. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/633>
- Clérici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. *Diálogos Pedagógicos*, X(19), 136-140. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/199/11>
- Coma, O. (2008). Jugar en la clase de lengua. En: D. Bañeres (Coord.). *El juego como estrategia didáctica*, pp. 35-45. Editorial Graó.
- Concha-Cisternas, Y.; Bravo-Bravo, J.; Contreras-Torres, E. y Riveros-Brito, J. (2023). Efectos de un programa de juego motor estructurado sobre la autoeficacia motriz y componentes de la condición física en escolares. *Retos*, 49, 435-441. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97753>
- Contreras A., G. M. y Venturo H., R. (2020). *El juego como estrategia didáctica para el aprendizaje del patrimonio cultural*. Ministerio de Cultura, Perú.
- Cornellà, P.; Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
- Cruz L., I. M.; Acebal E., M. D-C.; Cebrián R., D. y Blanco L., A. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1302. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1302
- David, J.; Blasco, M.; Machado, L. y Conde, L. (2006). *Abriendo el juego: Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina*. Lumen Humanitas.
- Defensoría de la Niñez (2020). *¿Qué significa el interés superior del niño?* [Consulta: 25-12-2023]. <https://cutt.ly/0wFsQ7f0>
- Díaz G., V. (2023). «Si no lo puedes diferenciar, ¿acaso importa?»: El círculo mágico y el marco en Westworld. *TeknoKultura*, 20(1), 143-150. <https://doi.org/10.5209/tekn.82291>
- Dinello, R.; Jiménez, C. y Motta, J. (2001). *Lúdica y Creatividad*. Aula Libre Magisterio.
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Méridiens, Klincksieck.
- Durán C., S. M. y Pulido G., J. M. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 228-234. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00225.pdf>

- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. y Martini, C. M. (1999). *¿En qué creen los que no creen?* 19ª ed. Planeta.
- Edo, M.; Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Octaedro Recursos.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Pablo del Río.
- Fernández B., J. M. y Gonçalves B., C. J. (2019). El juego como estrategia didáctica en la formación del profesorado en TIC y discapacidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 225–233. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.123>
- Figuroa C., Y. V. y Figueroa C., M. C. (2019). Juego libre en sectores para promover autonomía en niños de cuatro años UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 8(3), 17-28. <https://www.redalyc.org/journal/5217/521763178002/521763178002.pdf>
- Fink, E. (1996). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Flores, P. y Peinado L., P. (2019). ¿Gamificación como nueva tendencia didáctica? Juegos y enseñanza de las Matemáticas. *Épsilon*, 101, 7-10. <https://shre.ink/rzCT>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Del autor.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas*. Tomo XVIII. Amorrortu.
- Fundación Bosco Global (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos*. Del autor.
- Galak, E. L. y Rivero, I. (2022). Juego y cuerpo en la educación infantil: de la frivolidad productiva y el desorden ordenado a la intensidad. *Retos*, 45, 642–650. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91711>
- García-Bullé, S. (2023, 20 de enero). *Cinco tendencias educativas para 2023*. Instituto para el Futuro de la Educación. [Consulta: 19-12-2023]. <https://shre.ink/rzCc>
- García-Sánchez, R. (2019). Historia del juego como ocio y las artes. *Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas*, 41(114), 8-37. <https://doi.org/10.22201/iee.18703062e.2019.114.2664>.
- Gómez C., A. (2022). Micropaisajes para el juego: Interculturalidad urbana desde la experiencia-lúdico ambiental en dispositivos instalativos itinerantes. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2022 RE/DES_CONECTAR*. <https://doi.org/10.4995/ANIAV2022.2022.15612>
- Gómez G., J. (2003). El Homo Ludens de Johan Huizinga. *Retos*, 4, 32-35. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35092/19025>
- González H., C. I.; Sánchez W., J. H. y Vera J., M. L. (2022). El juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación inclusiva de niños con discapacidad. *Visión Antataura*, 6(2), 152–169. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/3390>
- Grau, J. (2021). *¿Qué es el círculo mágico en gamificación?* [Consulta: 22-12-2023]. <https://jaimegrau.es/que-es-el-circulo-magico-en-gamificacion/>
- Grau, V.; Preiss, D.; Strasser, K.; Jadue, D.; López, V. y Whitebread, D. (2018). *Informe final. Rol del juego en la Educación Parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://cutt.ly/rk3SZ8z>
- Guío G., F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 45, 1119–1126. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>
- Gutiérrez R., M. Y. y Pérez M., P. (2015). (Eds.). *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior*. Universidad de La Salle.
- Handelman, D. (1974). A Note on Play. *American Anthropologist*, 76(1), 66-68. <https://doi.org/10.1525/aa.1974.76.1.02a00140>
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Herrera-Occ, M. C. y Gonzales-Soto, V. A. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Docentes* 2.0, 16(2), 39–49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Honório, S.; Batista, M.; Santos, J.; Serrano, J.; Petrica, J.; Almeida, J. y Camões, M. (2022). Juegos reducidos para el desarrollo técnico de jóvenes jugadores de hockey sobre patines: juegos reducidos para jóvenes jugadores de hockey. *Retos*, 43, 778–787. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87819>
- Huizinga, J. (2012). *El Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Jentzer, K. (1928). *Juegos educativos al aire libre y en casa*. 2ª ed. Librería Española y Extranjera.
- Juul, J. (2008). The Magic Circle and the Puzzle Piece. En: S. Günzel, M. Liebe, & D. Mersch (Eds). *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games*, pp. 56-67. University Press.
- Klein, S. (2018). The value of play and the good life. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 119-125. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1067>
- Lapierre, A. (2008). El juego. Expresión primera del inconsciente. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8, 37-42. <https://shre.ink/rzCm>
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Volumen I. Editorial Paidotribo.
- Laudan, L. (1990). *Science and relativism. Some key controversies in the philosophy of science*. The University of Chicago Press.
- Lewin, M. (2004). Juego, fantasía: del más allá al espacio transicional. *Psicoanálisis*, XXVI(2), 351-374. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/11/Lewin.pdf>
- Lolas S., F. (2020). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. *Acta Bioethica*, 26(1), 117-118. <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v26n1/1726-569X-abioeth-26-01-117.pdf>
- Luna B., J. L. (2023). Análisis fenomenológico del juego infantil como modalidad de la fantasía perceptiva. *Areté*,

- XXXV(1), 158-178. <https://doi.org/10.18800/arete.202301.006>
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV(12), 101-123. <https://www.re-dalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma*, 25, 233-249. <http://ludoteques.cat/mm/file/Jugar%20una%20necesidad%20y%20un%20derecho.pdf>
- Marlès-Betancourt, C.; Hermosa-Guzmán, D. y Correa-Cruz, L. (2021). Fomento de la conciencia hídrica en estudiantes universitarios mediante un juego como estrategia didáctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 361-372. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12655>
- Martínez A., L.; García M., A. I.; Linares G., E. E. (2022). El juego, estrategia pedagógica en la enseñanza de la programación y elaboración de algoritmos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e384. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1267>
- Martínez S., G. (1906). Lo que son los juegos de los niños. *Mercurio. Revista Comercial Ibero-Americana*, 1006-1007. <https://issuu.com/casaamericacatalunya/docs/revista-mercurio>
- Mendoza N., R. (2016). Taller basado en la metodología de la hora del juego libre en los sectores para desarrollar habilidades de interacción social UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 5(1), 44-51. <https://shre.ink/rzX4>
- Mercado, L. (2009). *Juego y recreación en educación. Un manual de reflexión*. Editorial Brujas.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Del autor, Chile.
- Ministerio de Educación (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre de los niños y niñas de 0 a 3 años*. Del autor, Perú.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el Niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. LVMEN HUMANITAS.
- Moreno D., A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En: M. Mendoza y A. Moreno D. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad*, pp. 13-30. Ediciones de la JUNJI.
- Moscoso-Abad, M. E.; García-Herrera, D. G. y Álvarez-Lozado, M. I. (2022). Aprendizaje basado en juegos como estrategia didáctica en la carrera de odontología. *593 Digital Publisher*, 7(4-2), 355-367 <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1428>
- Mujica J., A. S. (2013). Homo Ludens: análisis hermenéutico del juego en dos pinturas de Antonio Lazo. *Revista de Investigación*, 78(37), 75-92. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v37n78/art04.pdf>
- Muñoz-Arroyave, V.; Lavega-Burgués, P.; Costes, A.; Damian, S. y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Nakayama, L. (2021). El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Minka Recreación & Lúdica*, 2, 7-15. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/139>
- Navarrete, L. (2013). *Los límites del juego II: las garras del mercado*. [Consulta: 18-12-2023]. <https://shre.ink/rzXO>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Panel interactivo sobre el estado de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño*. [Consulta: 21-12-2023]. <https://indicators.ohchr.org/>
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *Convención de los Derechos del Niño* [Consulta: 21-12-2023]. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Ortiz-Colón, A. M.; Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Paniagua, A. (2018, 2 de enero). *La letra con juego entra*. [Consulta: 19-12-2023]. <https://www.diarosur.es/sociedad/letra-juego-entra-20171227185633-nt.html>
- Paredes O., J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Párraga-Salvatierra, N. D-C.; Vera-Arcenales, F. O.; Mendoza-Castro, A. M.; Bazurto-Briones, N. A. y Barcia-Briones, M. F. (2021). El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 903-919. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1747>
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101247>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. NOVEDUC Libros.
- Pepe P., A. O. (2017, 4 de julio). *La letra, con juego entra*. [Consulta: 19-12-2023]. <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/07/04/la-letra-con-juego-entra/>
- Perdomo V., I. R. y Rojas S., J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Pérez P., R. (2010). Homo Ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela Abierta*, 13, 55-68. <https://shre.ink/rzXO>
- Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. *Retos*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443>
- Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (2022). Gamificación: lo que es no es siempre lo que ves. *Sinéctica, Revista*

- Electrónica de Educación*, 59, e1414. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-002)
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Morata.
- Ponce, M. C. (2014). *Juego, libertad y educación*. Ediciones de la JUNJI.
- Ramírez C., G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.456231>
- Ramos R., J. L. (2008). *Filosofía de juego para la vida*. [Consulta: 26-12-2023]. https://efdgef.files.wordpress.com/2008/02/juego_paralavida.pdf
- Ravetlat B., I. y Pinochet O., R. (2015). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño y su configuración en el derecho civil chileno. *Revista Chilena de Derecho*, 42(3), 903-934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372015000300007>
- Reboredo, A. (1983). *Jugar es un acto político: el juguete industrial, recurso de dominación*. Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores.
- Reyes R., A. D. (2023a). Juego infantil en tiempos de pandemia y confinamiento. Un estudio de caso. *Retos*, 50, 516–527. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99862>
- Reyes R., A. D. (2023b). Infancia y constitución del sujeto en las coordenadas del juego. En: A. D. Reyes R. y G. Pavez-Adasme (Eds.). *Lúdica, juego y motricidad*, pp. 27-80. Universidad Adventista de Chile.
- Reyes R., A. D. (2023c). La recreación en Babel: entre la constitución del campo y la encrucijada epistémica. *Retos*, 49, 279–291. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98451>
- Reyes R., A. D. (2022). De juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1), e213. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>
- Reyes R., A. D. (2021). Una mirada al juego desde el Homo Ludens. *Saberes Andantes*, 3(8), 67–83. <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/72>
- Reyes R., A. D. (2018). *Pensar la recreación. Entre tensiones y paradojas. Una apología en claves heréticas para su resignificación*. Volumen 1. CIPEM; Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos “Dr. Gastón Parra Luzardo”; UPTP “Luis Mariano Rivera”; REVIIR; Ministerio del Poder Popular para la Juventud y Deporte & Universidad de la República.
- Reyes R., A. D. (2016). *Educación... ¡La clave, el riesgo!* Fondo Editorial UNEY & Fundación Editorial El perro y la rana.
- Reyes R., A. D. (2012). *Teoría de la recreación. Claves para su resignificación*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Reyes R., A. D.; Olivares M., S.; Utreras R., S. y Cartes V., G. (2022). Sentido del juego en la primera infancia: Rol docente en Educación Parvularia. *PODIUM*, (42), 53–72. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.4>
- Ríos, M. (2018, 10 de octubre). *El derecho perdido al juego*. [Consulta: 25-12-2023]. <https://shre.ink/rzXw>
- Rivero, I. V. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf
- Rubio B., K. E. (2024). *Los juegos recreativos en la motivación hacia la Educación Física en estudiantes bachillerato general unificado*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/40362>
- Rupin, P.; Muñoz, C.; Jadue, D.; Rivas, M.; Gareca, B.; Iturriaga, C. y Lobos, C. (2018). *El juego dentro y fuera de la escuela: miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa*. Proyecto FONIDE FX11651. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11651-Rupin_apDU.pdf
- Salazar-Moreira, M. S. y Loor-Salmon, L. D-R. (2022). Estrategia didáctica lúdica para activar el proceso enseñanza y aprendizaje en los estudiantes del tercer grado del nivel básico elemental. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1180-1191. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2635>
- Salen T., K. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play. Game design fundamentals*. MIT Press.
- Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 17-28. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4913>
- Sepúlveda C., G. (2021). Las bases politológicas de la transgamificación: aproximaciones a un fenómeno gaming radical. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 130, 15-29. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi130.4888>
- Serra O., J.; García L., L. M. y Sánchez-Mora M., D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. *Retos*, 20, 37–42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i20.34622>
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Editorial Kapelusz.
- Sharp, J. & Thomas D. (2019). *Fun, taste & games. An aesthetics of the idle, unproductive, and otherwise playful*. MIT Press.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Schmid, S. (2011). Beyond Autotelic Play. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), 149-166. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.1.10510418>
- Schmid, S. (2009). Reconsidering Autotelic Play. *Journal of*

- the Philosophy of Sport*, 36(1), 238-257. <https://doi.org/10.1080/0094870.5.2009.9714759>
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Ediciones Paidós.
- Soto R., A. (2020). Juego como experiencia natural, espontánea, nutritiva y placentera. *Crónica*, 1-8. <http://tinyurl.com/9w7j23pe>
- Sutton-Smith, B. (2013). La ambigüedad del juego. En: D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (Eds.). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. UCO Press. <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/28830/Section0001.xhtml/-?1635521813783>
- Sutton-Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tellkamp, J. A. (2005). Alberto Magno sobre imaginación y fantasía. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 29, 87-100. <https://www.re-dalyc.org/pdf/3230/323027318005.pdf>
- The Lego Foundation (2018). *Aprendizaje a través de juego*. Del autor.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Destino.
- Toro A., S.; López D-M., D.; Contreras O., M.; Sandoval-Obando, E.; Peña-Troncoso, S. y Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva. *Retos*, 45, 598-610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Toro A., S.; Sabogal R., A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado. En: M. Mendoza y A. Moreno D. (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad*, pp. 31-64. Ediciones de la JUNJI.
- Torrano, C. V. y Bantulá J., J. (2013). Sobre la eutrapelia, o la virtud del juego. Moralidad, historia y educación. *Bordón*, 65(1), 47-58. <https://shre.ink/rzXE>
- Torreadella, X. y Brasó, J. (2022). La libertad vigilada. En torno a la invención del juego educativo en España. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 25-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgn-mar.v3i1.12795>
- Torres H., Y. A.; Madrigal C., M.; Delgado M., H.; Shauri R., J. D.; Galarza M., A. Y. y Gallegos R., G. J. (2018). El desarrollo de las competencias comunicativas en educación parvularia a través del juego. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, IX(3), 21-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6715220>
- Tosco, R. G. (2015). *Lúdicos y lúdicas. Manifiesto sobre recreación, juego y creatividad*. Benteveo Ediciones.
- Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y juego. *Psicoanálisis*, XXIII(3), 695-711. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/02/032001ungar.pdf>
- Valiño, G. (2020). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes*. Homosapiens Ediciones.
- Velásquez D-S., D. (2022). *El juego como estrategia de aprendizaje. Estado del arte*. [Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. [Consulta: 20-12-2023]. <http://tinyurl.com/bdeefzfw>
- Vigotsky, L. S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo.
- Villa, M. E.; Aldao, J.; Nella, J. y Taladriz, C. (2010). La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. <https://shre.ink/rzXz>
- Villacís V., F. (2019). El juego como estrategia metodológica para una Educación Física verdaderamente inclusiva. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 10, 84-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380412>
- Viñas, M. (2022). Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación. *Letras*, 10, e230. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/articulo/view/7662>
- Vizuet C., M. (2023). La investigación sobre el juego como constante histórica. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, XXX, 7-15. <http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/2-LA-INVESTIGACION-SOBRE-EL-JUEGO-COMO-CONSTANTE-HISTORICA.pdf>
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.
- Wijaya, R. G.; Darizal, D.; Sabillah, M. I.; Annasai, F. & Fitri, E. S. M. (2023). The effect of playing playdough and collage on improving fine motor skills in early childhood in terms of independence. *Retos*, 51, 1146-1152. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101396>
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.
- Zavala-Vargas, S. A.; Ardila-Segovia, D. A.; García-Mora, L. H. y De Benito-Crosetti, B. L. (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013>

Datos de los autores:

Alixon David Reyes Rodríguez

alixdavid79@gmail.com

Autor/a