

# Cuando el jugar define al juego. (Re)pasos de una tesis doctoral

*Ivana Rivero*

## **Introducción**

Este escrito retoma el tema tratado en una tesis doctoral que realicé hace unos años titulada: *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Hacia una didáctica del jugar en Educación Física* (2011). Este trabajo se enfocó en la dimensión dinámica, circunstancial y escurridiza del jugar. Lo que se planteaba era que si algo distingue al juego es que la estructura de la actividad es sometida a las decisiones de los participantes, decisiones atravesadas por las particularidades de los sujetos implicados y el contexto en que acontecen, por las formas de vida.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero de ellos se delinea la postura de la tesis. En el segundo se describen las discusiones acerca de la presencia del juego en la formación profesional docente en educación física surgidas de los resultados de estudios anteriores y que inspiraron la tesis. En el tercero se describen las características particulares del estudio realizado y los resultados alcanzados, y en el último se reconstruyen las discusiones que la tesis abrió.

## **Postura de la tesis**

En el estudio del juego no se puede desconocer a Johan Huizinga, filósofo historiador holandés que a comienzos del siglo XX publica

*Homo Ludens* (2000; 2020), libro que colocó al juego como tema en el ámbito académico y que, aun con las limitaciones que pueden leerse casi un siglo después, sigue siendo una lectura básica para quienes se dedican a su estudio. El autor se propuso mostrar la existencia de elementos lúdicos en la raíz misma de las manifestaciones humanas de diferentes épocas.

Huizinga define al juego como acción;<sup>1</sup> opera un corrimiento en la enunciación que se constituye en una huella fundamental para asumir la perspectiva de los jugadores. Sentido, tensión, intensidad, son conceptos que el autor utiliza para referirse a lo lúdico, aquello que en su obra dice explícitamente que no analizará; conceptos que escapan a la razón para vincularse con fuerza a la estética, y que presenta amarrados a la posibilidad de apartarse de la vida corriente. A pesar de que a lo largo de la obra se esfuerza por caracterizar la noción de juego, su preocupación radica en lo lúdico.

Tampoco se puede desconocer a Roger Caillois (1967; 1994), a quien se le atribuyen tres grandes aportes al estudio del juego: el haber ensayado la primera teoría sobre los juegos; el reconocimiento de los jugadores para definir la existencia de juego, y el haber rescatado de Huizinga la idea de juego primitivo y juego avanzado para hablar de los polos del continuo evolutivo del juego, a los que llamará *paidia* y *ludus*.

La tesis doctoral que se repasa en este escrito encuentra inserción en un hiato teórico que queda constituido en el entrecruzamiento de las reflexiones de estos dos autores clásicos en el estudio sociocultural del juego.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Según Huizinga (2000) el juego es “... una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (p. 45).

<sup>2</sup> Se puede encontrar el desarrollo del análisis del hiato teórico en el que se asienta la tesis en Rivero (2016) *El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois*.

Huizinga (2000) afirma que el juego tiene finalidad en sí mismo —los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que los impulsa a producir cultura—, pero al evitar abordar lo lúdico, complejiza innecesariamente su texto utilizando por momentos de manera indistinta los conceptos *juego* y lúdico<sup>3</sup>. Caillois (1994) le señala la limitación de suponer que todos los juegos responden a la misma actitud, y aunque describe cuatro actitudes que se corresponden con cuatro tipos de juego, cae en una nueva restricción: toma como parámetro a un jugador idealmente pensado. Caillois da por supuesto que frente a un mismo juego, todos los jugadores tienen la misma tendencia, y descuida la dialéctica entre el sujeto y el entorno social que acontece inédita en la situación particular. Es precisamente en este punto de inflexión donde se inserta la investigación a la que remite la tesis que se presenta en este escrito.

Esto es porque quienes trabajamos proponiendo juego y jugando con los alumnos reconocemos que un mismo juego nunca sale igual en un contexto que en otro, y aun cuando sean los mismos jugadores en un mismo contexto, las circunstancias del momento hacen que resulte diferente. La performatividad de la práctica es la que la define. El análisis de las formas llega al límite de lo indecible. El tema es, entonces: ¿cómo decir algo sobre lo que aún no se produjo?

A mediados del siglo pasado Caillois se preguntó hacia dónde se dirigía el proceso de organización y complejización del *paidia*, de lo lúdico, y para ello estudió los impulsos serios (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*) que marcan la dirección del proceso de civilización (del *ludus* o juego falso) que terminan en el deporte, el casino, el teatro y el deporte extremo. La tesis que aquí se presenta buscó conocer cómo evoluciona lo lúdico, el *paidia*, sin que deje de serlo para transformarse en *ludus*.

---

<sup>3</sup> En el castellano, el concepto *lúdico* se utiliza como sinónimo de juego o como adjetivo para calificar a algo de vinculado al juego. Para ampliar esta cuestión se puede consultar Rivero (2011). Lo lúdico, ¿refiere al juego o al jugar? En *El juego en las planificaciones de Educación Física*.

## El juego en la formación docente de educación física

En una investigación anterior se estudiaron las ideas de los formadores de profesores de educación física de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca del juego y del jugar (Rivero, 2011). Allí se mostró que en ese entonces prevalecía el uso del juego como recurso, se enseñaba a complejizarlo incrementando la racionalidad, y aunque se enseñaba a incorporar juegos en la propuesta didáctica disciplinaria, la construcción de lo lúdico y el enseñar a jugar seguían siendo un enigma que demandaba construcción de conocimientos.

Es así como la investigación a la que remite la tesis que se repasa surge como expresión de la inquietud por el modo en que el adulto irrumpe con pretensiones educativas las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, acentuando la seriedad y despreciando la sensación de plenitud vivenciada en la gratuidad. Esta irrupción lleva consigo la desatención del derecho del niño a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, pronunciado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, y escapa a la responsabilidad de bregar por su provecho reflexionando sobre los fines perseguidos por la educación.

Aquí se hace necesario un paréntesis. El menos en Argentina, la educación es la enunciada desde y para la escolarización, que incorpora (ya sea como especialidad o modalidad) otras educaciones —artística, musical, plástica, física, rural, especial— que transitan en otras instituciones la desconexión del tiempo ocupado del hogar o del *oikos* (el tiempo de la *oiko-nomía*) y de la ciudad Estado o *polis* (el tiempo de la política). En esta dirección, resulta interesante el planteo de Masschelein y Simons (2014), quienes proponen reinventar la escuela realzando el carácter igualitario con el que nace de la antigua Grecia (*skolé*) en la democratización del tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no todos pueden tener acceso fuera de la escuela. Según los autores

La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas (Masschelein y Simons, 2014, p. 12).

Incluso afirmándose en Pennac (2010), los autores llegan a proponer volver a empezar hasta la necesaria desaparición como profesor, algo que —aun de modo intermitente— debe ocurrir para que el jugar acontezca en la escuela.

Es así como cobra sentido el abandono de la seguridad que ofrece el estudio del juego<sup>4</sup> en cuanto actividad observable en la disponibilidad espacial y material y en las reglas de juego que se cristalizan en el movimiento de los jugadores, para asumir el riesgo de estudiar el jugar, el decirse jugando, el tomarse lo que se hace y dice como si fuera un juego.

Y es que la materialidad ha tenido un lugar privilegiado en la escolarización del juego. En un estudio anterior (Rivero, 2011) se pudo reconocer que el juego se hace presente en la educación física como contenido en la enseñanza de otra práctica corporal como el deporte (en el que cobran sentido juegos predeportivos, fundamentadores, de iniciación deportiva), como estrategia metodológica o dispositivo didáctico (ya sea para presentar, ejercitar y/o evaluar un contenido en la enseñanza de una práctica corporal) y como eje temático, es decir, como contenido de la disciplina (Rivero, 2011). Es precisamente en este último modo de hacerse presente donde se sitúa el planteo de la tesis ya mencionada. Cuando el juego es reconocido como objeto de enseñanza, se reaniman las discusiones acerca de qué enseñar. Allí se torna central la distinción entre juego y jugar que inaugura Mantilla

---

<sup>4</sup> Es posible encontrar una copiosa producción praxiológica dedicada al estudio estructural del juego, con la que discute la teoría del juego en la educación que presentan Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020).

(1991) y habilita a Pavía (2006; 2009) a pensar en formas de juego y modos de jugar. En esa distinción se reconoce que la enseñanza de los distintos tipos de juegos, de construcción y uso de juguetes —que podremos entender como materialidad del juego—no alcanza para jugar. Cuando faltan ganas de jugar, cuando no está construido el gusto por vivir la incertidumbre, cuando no se ha ejercitado la toma de decisiones, entonces se justifica la necesidad de invitar a jugar y de ensayar hacerlo.

Aunque el jugar es una acción que excede todo campo epistemológico que pretenda estudiarla<sup>5</sup>, el planteo surge y se sostiene en el campo de la educación física por tres razones. En primer lugar, porque los docentes de la especialidad se insertan laboralmente y con fines educativos en todos los niveles del sistema educativo argentino. También en instituciones educativas no formales —clubes y colonias de vacaciones, vecinales, merenderos, centros de jubilados, hogares de ancianos, escuelas especiales—, lugares de encuentro, que facilitan la organización voluntaria de situaciones de juego que el barrio ya no siempre ofrece (al menos en ciudades argentinas como Río Cuarto). Aun cuando la intervención profesional haga prevalecer el uso del juego como dispositivo didáctico, los jugadores encuentran oportunidades para fugarse de esa clave.

En segundo lugar, porque a pesar del menoscabo que la sociedad moderna hace del jugar, si no se le reconoce una utilidad evidente, en el ejercicio profesional de la educación física se advierten prácticas, ligadas a proponer juegos y dejar que los alumnos disfruten, incluso jugar con ellos, que materializan la sospecha de que el jugar por jugar (el jugar porque sí) tiene valor para los jugadores (Rivero, 2011).

---

<sup>5</sup> Precisamente, en el marco del plan de trabajo propuesto para la beca posdoctoral Conicet 2018-2021, se estudiaron los hechos académicos del siglo XX que posicionaron discursos sobre el juego y que instalaron prácticas que conviven en el ámbito universitario. Para mayor información ver Rivero, I. (2020).

En tercer lugar, porque la educación física como campo epistemológico incluido en las ciencias humanas y sociales no cesa de cuestionarse a sí misma. Justamente en este movimiento constante ha tenido lugar el discurso de la educación corporal o educación de los cuerpos, un movimiento de producción de conocimiento latinoamericano (Gallo Cadavid, 2009; Almeida y Gil Eusse, 2018) que propone la deconstrucción de la matriz disciplinaria asentada históricamente (Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2008; González y Fenterseifer, 2009; Rozengardt, 2006; Galak, 2016; Galak y Gambarotta, 2015; Crisorio y otros, 2015). Esta decisión lleva a profundizar en el estudio de prácticas corporales, entre ellas el jugar, cuya comprensión requiere el diálogo respetuoso entre investigadores que plantean argumentos provenientes de diferentes campos de las ciencias humanas y sociales. La complejidad de la práctica del jugar excede la mirada acotada que un campo disciplinario pueda hacer, de allí la necesidad de reconocer la complejidad del objeto y la imposibilidad de atraparlo en una (sola) explicación científica.

Favorecer el disfrute de jugar distintos tipos de juegos, con uso o no de juguetes, educar la plasticidad para acoplarse a una situación de juego, la construcción de las ganas y del gusto por jugar, implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego sin más pretensiones que enseñar a divertirse con otros, ampliando los dominios del jugar y no complejizando los niveles de racionalidad y racionalización del juego. Esta preocupación coincide con la idea de Mantilla (1991) acerca de una cierta “evolución unilineal de un tipo de juegos a otros (de reglas implícitas a reglas explícitas) hasta llegar a la edad adulta, edad en la cual apenas si existen remanentes de la práctica y la experiencia lúdica” (p. 104).

En este sentido, es interesante recuperar la demanda que Umberto Eco hace a Huizinga, al reclamarle una reflexión más: “Si la cultura es juego, entonces, o la cultura es pura gratuidad o la característica última del juego es la seriedad y la funcionalidad absoluta y constitutiva”

(Eco, 1988, p. 318). Para escapar a esta encrucijada se propone pensar en la inexistencia de las caracterizaciones puras, de modo que tanto al juego como a la cultura les sea posible evolucionar hacia la seriedad y funcionalidad absoluta —esto es lo que ha estudiado Caillois y han seguido Elias y Dunning (1992)— y también hacia la gratuidad más sentida. Esto último es lo que se buscó en esta investigación desde una amalgama de autores contemporáneos y latinoamericanos (Pavía, Russo, Santanera y Trpin, 1994; Pavía, 2006; 2011; Mantilla, 1991; Scheines, 1951; 1998; 1999; Ambrosini, 2004). Parafraseando a Nietzsche, Dionisos —el dios del juego— absorbe los caracteres del ser al punto de concebir a Apolo —dios del orden— como un momento de su desarrollo (Ambrosini, 2004). Dice Scheines (1999): “En el caos no se puede jugar, pero es solo a partir del caos que realmente se juega” (p. 3).

En este hilo reflexivo surgieron los interrogantes que inspiraron la tesis: ¿es posible una complejización del *paidia*, de lo lúdico, evitando el desplazamiento de la ética del juego (que instala un orden desordenado que se disfruta) a la lógica (que instala un orden extrínseco al juego que lleva a padecer la incertidumbre)?; ¿puede ser eso enseñado? En otras palabras, ¿es posible enseñar a complejizar lo lúdico buscando simplemente divertirse con otros, evitando la irrupción de la seriedad, ligada a la utilidad, que lleva al *ludus*, al participar de una actividad con formato de juego, pero no jugando?

Aceptar la posibilidad de enseñar a complejizar lo lúdico implica pensar en la posibilidad de enseñar lo que Derrida (1989) entiende como cara afirmativa de la noción de juego, que se corresponde con la noción nietzscheana de la existencia de un mundo sin origen que se ofrece a la interpretación activa. Es decir, enseñar a disfrutar de la incertidumbre, de crear un orden desordenado a los ojos de la rigidez adulta, encontrando en él la posibilidad que deja la huella, lo cual genera risa, en lugar de la náusea que provoca en el pensamiento cartesiano el descubrimiento del caos, de la ausencia de centro.



## **Particularidades de la investigación. Resultados y conclusiones**

La tesis doctoral remitió a una investigación cualitativa que implicó los presupuestos del paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992) o constructivista (Denzin y Lincoln, 1994). Tuvo por objetivo general conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros<sup>6</sup> desde la perspectiva de los jugadores, con la expectativa de ofrecer una lectura apropiada para lo que pueda entenderse por didáctica del juego y el jugar en el ámbito de la educación física. Se estudiaron prácticas cotidianas en situación para reconstruir la trama significativa y comprender el sentido que los actores involucrados imprimen a sus decisiones. La teoría emergió de los datos, pues para conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando “no se puede comenzar la investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe o un diseño muy bien determinado” (Strauss y Corbin, 2002, p. 38); al menos, no se podía hacer en la primera década del siglo XXI, cuando tuvo lugar este estudio.

La investigación se contextualizó en la ciudad de Río Cuarto (provincia de Córdoba, Argentina) y se organizó en dos momentos guardando coherencia con los dos objetivos específicos. En el primer momento, el objetivo fue conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Para alcanzarlo se seleccionaron situaciones de juego voluntariamente iniciadas (antes de entrar a clases y durante recreos o pausas) por niños y niñas de cinco y seis años de edad (inicio del primer grado de la escuela primaria en Argentina), en contextos de intervención profesional del docente de educación física que instalan diferentes grados de formalidad en las exigencias que el docente debe respetar respecto

---

<sup>6</sup> Como muestran los resultados de una investigación anterior (Rivero, 2011), el juego motor con otros es que interesa a la educación física; es el recorte que este campo de conocimiento hace en el amplio universo del juego para llevar adelante su intencionalidad educativa.

a la elaboración e implementación de las propuestas didácticas (una escuela primaria, un club deportivo y una colonia de vacaciones).

Las instituciones representativas de cada contexto fueron seleccionadas según los criterios de *popularidad* —se eligió la escuela pública más antigua de Río Cuarto, que al estar situada en el centro de la ciudad convoca a niños y niñas provenientes de distintos barrios y formas de vida de la ciudad; la colonia de vacaciones del gremio más voluminoso de la ciudad, el del centro de empleados de comercio; y uno de los clubes céntricos con cuotas más accesibles— y *conveniencia* —posibilidad de acceso—. Si bien las instalaciones y condiciones materiales de las instituciones en que se recolectaron los datos pueden estimular un jugar ya pensado, las situaciones de juego estudiadas surgieron de la decisión de los jugadores, de modo que no fueron inducidas por un adulto ni por un docente.

Los registros fueron tomados durante un lapso de dos semanas, distribuidas en dos momentos diferentes del ciclo anual (marzo y noviembre). De la totalidad de niños de cinco y seis años de edad que convergen en el mismo lugar, se seleccionan los casos colectivos a estudiar (Stake, 1994) por muestreo intencional, según los criterios de tipo de juego elegido (juegos motores con otros, populares y tradicionales).

Se propuso una triangulación intrametodológica. Las estrategias de recolección de datos que se utilizaron fueron la grabación de las intervenciones verbales de los jugadores mientras juegan; la observación directa pasiva con registro de gestos y movimientos de los jugadores, y entrevistas a jugadores que participaron activamente en la construcción del sentido.

Para el análisis de los datos se utilizaron elementos de la teoría de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 2007); de allí la necesidad de participar de la situación para comprender el sentido construido. Para detectar indicios se buscaron en las palabras de los jugadores los puntos más visibles de la subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1997), se recuperó el gesto corporal que acompaña y se hicieron comparaciones

teóricas. Así se fueron redefiniendo las preguntas orientadoras de los registros siguientes. Los datos se descompusieron en unidades menores que, al compararlas entre sí, se podrán agrupar en categorías que, entre y dentro de ellas, es posible comparar, contrastar, maximizar y minimizar diferencias y similitudes. Por codificación abierta se depuraron categorías y propiedades hasta la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

El segundo momento de la investigación tuvo por objetivo abrir la discusión sobre la enseñanza de la instalación y sostenimiento de experiencias lúdicas que resulten divertidas para todos los jugadores, y no solo para algunos. Se realizaron entrevistas en profundidad a once docentes de educación física que durante 2010 —año en que se recolectaron los datos de la investigación— trabajaron simultáneamente en las instituciones que representaron los tres contextos seleccionados: escuela, club y colonia de vacaciones. Las entrevistas se concretaron durante el lapso de media hora con cada docente, en un diálogo distendido que hizo posible el acceso al sentido de sus palabras, siguiendo las orientaciones propuestas por Guber (2005) para las entrevistas en profundidad.

A partir del análisis de las acciones de los jugadores y de las entrevistas a aquellos que ganaron protagonismo, se identificaron dos procesos asociados al estar jugando: el de montaje de lo lúdico, que se da a partir de la sorpresa (asociada a la aparición de la risa) o el desafío (que provoca gritos), y el proceso de sostenimiento de la diversión, que acontece con la creación, modificación y transgresión de reglas de juego. En el primer proceso se identificaron decisiones del jugador que invita a jugar contagiando ganas. En el segundo se identificó la figura del transgresor que viola los límites reconocidos por las reglas del juego, pero que a diferencia del tramposo, no lo hace en beneficio propio (como reconoce Caillois), sino para elevar la tensión del juego.

Teniendo en cuenta las entrevistas a los docentes de educación física, se identificaron las estrategias que ellos mismos diseñan para

resolver las tensiones que se generan entre la libertad que debe reinar para que los jugadores reconozcan estar jugando, y la pretensión educativa que justifique la intervención docente.

Las conclusiones de la investigación se resumen en las siguientes afirmaciones. Desde la perspectiva de los jugadores, lo que define al juego es el jugar. Lo lúdico excede al juego, es acción colectiva.<sup>7</sup> Se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones: es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego, así sea el lenguaje rudimentario de la risa o el grito.<sup>8</sup> Entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas se generan tensiones que pueden ser resueltas si se reconoce la importancia educativa de entenderse con otros y concatenar las acciones para alcanzar un fin común.<sup>9</sup> En el campo de la educación física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación.

## Discusiones

La tesis que aquí se repasa muestra que los jugadores reconocen una actividad como juego si está gobernada por lo lúdico, y lo lúdico se opone a la búsqueda de un resultado o producto diferente a la diversión y el disfrute.<sup>10</sup>

Esta tesis confirmó aquello que Mantilla (1991) comprobaba en un estudio etnográfico en contexto mexicano:

---

<sup>7</sup> Se puede encontrar el desarrollo de las dos primeras conclusiones en Rivero, I. La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En Chaverra Fernández, B. (2009).

<sup>8</sup> Para el desarrollo de esta conclusión, véase Rivero, I. 2011.

<sup>9</sup> Se puede consultar el desarrollo de esta conclusión en Rivero, I. (2010). Estar jugando, ¿encuentro o desencuentro con el docente?

<sup>10</sup> La discusión en el campo de la educación se recupera en Rivero, I. (2020). Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado.

El niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa... ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados (p. 117).

Las principales discusiones de la tesis se resumen en tres afirmaciones: a) lo lúdico excede al juego; b) existen tensiones alrededor de la enseñanza de lo lúdico,<sup>11</sup> y c) las reflexiones que la educación física haga sobre juego parten del estudio de lo lúdico, es decir, del jugar.

Escuchar las voces de los jugadores, estar con ellos, compartir las situaciones de juego, ser parte del grupo, todo ello hizo posible reconocer que los jugadores dicen estar jugando cuando asumen una actitud particular y hacen cosas que no harían si no estuvieran jugando; de modo que, para ellos, lo que define el juego no es la forma de la actividad sino lo que hacen. Aun cuando el juego pudo haberse iniciado a partir de la sorpresa que genera un niño corriendo por el patio con los brazos extendidos al frente simulando un manubrio y haciendo el sonido de una moto, la forma de la actividad cambia, se modifica, según las decisiones de los jugadores, de modo que un “juego de motos” (como ellos lo definieron) puede transformarse en un juego de persecución.

Si se analiza el juego motor con otros desde la perspectiva de los jugadores, habrá juego si se hace presente lo lúdico; si un atrevido decide esforzarse por contagiar a los demás las ganas de jugar —sorprendiéndolos o desafiándolos— y si algún compañero se siente sorprendido o desafiado y actúa en correlato. Habrá juego si los jugadores consiguen entenderse y toman decisiones que modifican la actividad, si se respira clima de juego montando lo lúdico y se mantiene la diversión.

---

<sup>11</sup> Esta discusión se puede leer en Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes

Esta tesis pagó muy cara la incorporación de la palabra *diversión* asociada al juego dicho por los jugadores, es decir, al jugar. Sin embargo, en la edición del *Homo Ludens* de Espíritu Guerrero (2020), Auciello coloca la función lúdica en la estética y a la par de la definición formal de juego, y la articula con los vocablos *fun* (en inglés), *spass* (en francés) y *witz* (en alemán) pero no arriesga mencionar la diversión del castellano.

Para generar el clima de juego —es decir, para que surja lo lúdico— los jugadores necesariamente tienen que entenderse. Entenderse requiere de una actitud frente al mundo, de animarse a sentir el vacío que genera la ausencia de centro que funda orden, que hace posible la institucionalización, la tradición, las costumbres. Entenderse requiere de saberes prácticos incorporados por el simple hecho de ser humano, elementos que rebasan las posibilidades de expresión. En el entenderse con otro que se está jugando de un modo lúdico se expresa la subjetividad, un inmenso misterio indescifrable condenado a no ser develado (Ortiz, 2011).

El hecho de nacer inserto en una comunidad que constantemente asigna y reasigna sentido a las manifestaciones corporales, que conecta algunas prácticas corporales con expresiones verbales, las nombra, les da existencia, le favorece a la persona el reconocimiento de decirse jugando —no haciendo otra cosa— cuando reconoce ciertos rasgos de familiaridad. La aprehensión de ciertas formas de vida (Wittgenstein, 2004) permite a la persona reconocer una invitación a jugar aun cuando no se verbaliza —de aquí que en algunas oportunidades se emite un sonido—, incluso cuando se dice lo contrario.

## Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2006). La Educación Física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar. En R. Rozengardt, *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Almeida, F. Q., Eusse, K. L. G. (2018). Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 20 (1), 044.  
<https://doi.org/10.24215/23142561e044>
- Ambrosini, C. (2004). El Heráclito de Nietzsche. Del país paizon al ludusdai. *Prometheus. Revista de Cultura*, (27).
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *EL deporte y ocio en el proceso de socialización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallo Cadavid, L. (2009). *Los discursos en la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- González, F. y Fenterseifer, P. (2009). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. En W. Moreno Gómez y S. Pulido Quintero (Ed.). *Universidad, currículo y Educación Física*. Medellín: Funámbulos.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del*

- conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Huizinga, J. (2020). *Homo Ludens. Intento de delimitación el elemento lúdico de la cultura*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Mantilla, L. (1991). Juego y jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre cultura contemporánea*. IV (12), 101-123.  
[https://www.academia.edu/26413951/El juego y el jugar Un camino unilineal y sin retorno](https://www.academia.edu/26413951/El_juego_y_el_jugar_Un_camino_unilineal_y_sin_retorno)
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortiz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Córdoba: EDUCC editora.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Educo.
- Pavía, V.; Russo, F; Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rivero, I. (2009). *La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego*. En Chaverra Fernández, B., *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Disponible en [https://www.academia.edu/36395838/La acci%C3%B3n de jugar](https://www.academia.edu/36395838/La_acci%C3%B3n_de_jugar)
- Rivero, I. (2010). Estar jugando. ¿Encuentro o desencuentro con el docente? *Revista Des-encuentros*, (89), 56-63. Recuperado de [https://www.academia.edu/es/36395839/ESTAR JUGANDO Encuentro o desencuentro con el docente TO BE PLAYING Meeting or misunderstanding with the teacher](https://www.academia.edu/es/36395839/ESTAR_JUGANDO_Encuentro_o_desencuentro_con_el_docente_TO_BE_PLAYING_Meeting_or_misunderstanding_with_the_teacher)
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física*.



- Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Hacia una didáctica del jugar en Educación Física*. (Tesis doctoral). Recuperada de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65579/Documento\\_completo.901.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65579/Documento_completo.901.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
- Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes. *La Pampa en movimiento, Revista de Educación Física*, (11).
- Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 56, 49-63. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Rivero, I. (2020). Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado. En Sañudo Guerra, L.; Ademar Ferreyra, H. *Miradas y voces de la investigación III. Innovación educativa con miras a la justicia social*. Aportes desde la investigación educativa. Formación y desarrollo profesional docente.
- Rivero, I. (2020). Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio: Rastreo a partir de producciones bibliográficas. *Educación Física y Ciencia*, 22 (2), 123.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scheines, G. (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scheines, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Trabajo presentado en la Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía

- y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Searle, J. (2007). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.