



**Autora: Nakayama, Lilia**

**Artículo de revista**

# **El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación**

Año: 2021

Nakayama, L. (2021). El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Minka Recreación & Lúdica*, 2, 7-15. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/139>

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC  
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Atribución–No Comercial–Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](#)

---

## EL JUEGO COMO UN SABER EN CONSTRUCCIÓN

# Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación

### INTRODUCCIÓN

El juego tiene desde hace tiempo una estrecha relación con la educación, desde diferentes intenciones, argumentos y modos de desarrollo: como actividad, como estrategia de aprendizajes, capacidades y habilidades, entre otros. Sin embargo, algunos discursos y prácticas sobre el juego asumen con escasa problematización y argumentos que no alcanzan a dar cuenta de su complejidad de manera consistente (Rivero, 2008).

Esta presentación intenta reflexionar y poner en debate las posibilidades y tensiones que se generan al abordar el juego en el ámbito educativo. Se parte de la necesidad de conocer y problematizar creencias, discursos y prácticas de quienes trabajamos en y desde el juego. En principio este análisis parte desde el campo de la educación, pero entendiendo que es la transdisciplinariedad y los intercambios entre los diferentes campos de saber, lo que enriquece el conocimiento, se invita e incluye a todas las áreas que de alguna manera intervienen en, con y desde el juego.

Desde esta propuesta, el juego como objeto de estudio y de intervención se aborda desde un enfoque cualitativo y crítico, donde se entrecruzan sentidos y significaciones, tradiciones y nuevos núcleos de discusión, condiciones y condicionamientos, que constituyen una trama compleja. Se parte de la consideración del juego como un saber a construir en procesos educativos desde una perspectiva decolonial y emancipadora.

Los ejes de análisis rondan en torno a tensiones y debates relacionados con el juego en ámbitos educativos, la identificación de aspectos que dan cuenta de una colonialidad del juego, el desarrollo de argumentos y consideraciones para la inclusión del juego como un saber, la invitación a revisar y problematizar discursos y prácticas de juego a partir de un sistema de redes lúdicas.

Lilia NAKAYAMA  
(Córdoba)

---

Magister en Educación Corporal, Prof. y Lic. En Educación Física. Técnica en Recreación. Doctoranda en educación. Docente en diferentes ámbitos, en todos los niveles del sistema escolar. Actualmente docente en la Universidad Provincial de Córdoba. Email: lilia.nakayama@upc.edu.ar

## **TENSIONES Y DEBATES EN TORNO AL JUEGO**

Históricamente el juego sólo era abordado como un modo para generar aprendizajes, como medio para el desarrollo de capacidades y habilidades, considerados valiosos para quienes definen los contenidos (Mantilla, 2016; Villa et. al., 2020). Esta perspectiva ha generado obstáculos y/o dificultades para visibilizarlo como un saber y como un derecho, constitutivos de su significación cultural y su dimensión humana (Nakayama, 2018). Entre ellos se destacan:

### **Instrumentalización**

El juego cambia cuando ingresa a contextos educativos porque la influencia institucional define lo que se puede y no se puede hacer. Condiciona e instrumentaliza el juego a partir de objetivos a lograr para conseguir ciertas 'utilidades' (Nella, 2011). Para Pavía (2003) "al escolarizarse el juego pierde su rasgo esencial de acto 'inútil'" (p. 1). En muchos casos, los objetivos de quien enseña, las condiciones que impone y el tipo de actividad que plantea, se alejan de las características que definen el juego: la libertad se aprisiona con el deber ser, el disfrute y el placer dependen del permiso de la autoridad, el protagonismo y la creatividad de quien juega quedan relegados bajo las decisiones del docente.

Algunas propuestas que intentan ser lúdicas o se disfrazan de ellas, se encuentran entre el límite del juego y el "no juego" (Rivero, 2012). A veces son actividades o ejercitaciones que simulan ser juegos o son denominadas de esa manera, pero no son percibidas como tales por quienes juegan.

No se aboga aquí por la erradicación del juego del ámbito educativo, sino por el contrario, se propone revisar y comprometer la propuesta desde el respeto de los rasgos esenciales del juego. ¿Esta propuesta es percibida y constituida como juego por quienes participan? Para responder, será necesario desarrollar una capacidad de indagación y análisis crítico, de modo tal que se pueda identificar cuánto hay de afirmación y de duda desde la perspectiva de quienes juegan.

## **Desvalorización y desaparición del juego**

A pesar de los numerosos autores que reconocen en el juego un motor de desarrollo y constitución de los sujetos (Martínez Criado, 1998; Piaget, 1984, 1991; Vigotsky, 2000) queda relegado a momentos sobrantes, marginales o incluso desaparece de algunas propuestas educativas, especialmente al traspasar la infancia, porque se considera que 'ya no es tiempo para jugar' o porque existen otras actividades que tomar su lugar. La falta de tiempo, la urgencia de resultados concretos, el desarrollo de contenidos 'más importantes', la escasa formación de los/as docentes en este tema -que deriva en las dificultades de planificar propuestas lúdicas significativas-, la efectividad de los ejercicios y la demanda de los deportes, suman factores para su exclusión progresiva. Es allí bajo el disciplinamiento de algunos recursos, la eficacia productiva de otros, la celeridad de algunos procesos, que comienzan a ralearse las propuestas lúdicas. ¿Qué perdemos cuando perdemos el juego en estos ámbitos, en estas etapas de la vida? Tal vez, mucho más que el juego.

### **Cristalización de formas hegemónicas**

Existe una tendencia a reproducir, propiciar y repetir cierto tipo de juegos. Para Pavía (2008) la educación física (EF) enseña sólo determinadas formas de juego y un modo particular de jugar 'cristalizados' por la tradición. En general el juego reglado y competitivo, y en su seno los juegos deportivos y tradicionales, asumen el predominio. Incluso los relevos o circuitos aparecen con frecuencia, con una dudosa convicción de que son juegos. En otras asignaturas son los juegos de mesa, de tablero y/o de cartas. Este encasillamiento derivaría en una uniformidad que limita la exploración del vasto universo lúdico e inhibe la aparición de otras y/o nuevas formas de jugar. Incluso la transmisión y/o imposición de un modo de jugar (Pavía, 2006) refieren a una manera de pensar, sentir y hacer el juego como el único válido, valioso y/o deseable, pese a que ello atenta contra otras percepciones, representaciones,

afectaciones subjetivas y sociales. El 'deber ser' del juego explicitado en muchos casos y, discretamente enmascarado en otros, arremete contra la aparición plena del juego.

### ***Imposición de modos correctos de jugar***

Es extendida la creencia y la práctica de que quien ostenta el saber y, por ende el poder, es el/la docente. Y no es que se dude de sus saberes. La tensión surge cuando, aún en los juegos, se considera que solo sabe el/la docente. Con frecuencia se genera una imposición de juegos y modos 'correctos' de jugar, sin la posibilidad de transformación, innovación y transgresión, típicas de algunas prácticas lúdicas. Probablemente haya pocos contenidos donde niños/as y/o adolescentes iguallen o superen en saberes a los/as docentes, o al menos, posean otros. 'Se juega así', 'no se puede hacer eso', 'la mejor estrategia o técnica es' se transmiten como afirmaciones taxativas, muchas veces imperativas, que alejan las sugerencias y preguntas siempre más abiertas a la escucha del otro.

### ***Ausencia de la perspectiva del/a jugador/a.***

La focalización en el contenido a aprender o en el objetivo a lograr, o incluso en el juego a desarrollar, pierde de vista dos aspectos centrales: el sujeto (quien aprende y juega) y los procesos que se generan dentro de su práctica. Desatender lo que el sujeto hace, piensa, dice, siente, lo que crea, lo que pregunta, lo que modifica, tanto en el transcurso del juego como del aprendizaje, lleva a perderse la comprensión, la compenetración y la transformación. Obviar las historias personales y grupales, los contextos, las significaciones y representaciones, incluso los estereotipos y condicionamientos, lleva a simplificar excesivamente una irrefutable complejidad.

Lejos de ser todas las tensiones posibles, estas que se intentan visibilizar abren la convocatoria a la revisión, el debate y, por qué no, a descubrir otras nuevas.

### ***Colonialidad en juego***

A lo largo de estas reflexiones es posible identificar cierta colonialidad (Baquero et al., 2015) del juego, en el sentido de la existencia de un poder que intenta imponer saberes y valores 'válidos' o 'correctos' producto de una sociedad eurocéntrica, capitalista y disciplinadora. En consecuencia, se advierte la necesidad de realizar una mirada crítica y decolonizadora del juego en contextos educativos, pero no es posible si no reconocemos cuáles son los factores que nos mantienen prisioneros.

Abordar el juego desde el pensamiento decolonial, significa tener en cuenta los aportes realizados por autores latinoamericanos como Escobar, Dussel, Mignolo y Quijano -principalmente- quienes construyen argumentos críticos sobre lo que denominan la colonialidad del poder, del saber y del ser. Se recupera el concepto de colonialidad, como un sistema ideológico que justifica y legitima las desigualdades y dominaciones de unos sobre otros, y perdura más allá del colonialismo y sus diferentes manifestaciones (Quijano, 2000). En este sentido la colonialidad del ser se refiere a un patrón de poder basado en la clasificación y jerarquización social; la colonialidad del poder a las formas de explotación y dominación (Quijano, 2000); y la del saber a la consideración modos únicos de generación de conocimientos como "científico y universal" y una "visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana" (Lander, 2000, p. 5).

El pensamiento decolonial podría aportar argumentos para revisar y cuestionar aquellas concepciones y prácticas reproductivas del juego que promueven, con intención o desde una naturalización escasamente problematizada, un disciplinamiento del juego.

Como diferentes capas que se pueden ir desmontando, no sin esfuerzo, bajo cada una se encuentra otro aspecto de esta colonialidad. Tal vez la primera sea la desvalorización del juego, la restricción del mismo solo a las infancias, la condena social a juventudes y adultos que desean jugar,

la prohibición o restricción de juegos en algunos o muchos espacios y/o momentos. Con frases como “Ya no es tiempo de jugar, vamos a aprender” se evidencia la búsqueda de un modelo eficiente y productivo del juego que se refleja en la incorporación y predominancia de ciertas técnicas, en la valoración de la utilidad de los aprendizajes generados, constituyendo una instrumentalización que desconoce los rasgos del juego y de quien juega.

Se reconoce el ejercicio de un poder, explicitado en la imposición de estructuras y modos de jugar hegemónicos, y en el encorsetamiento de los procesos lúdicos bajo la idea del ‘juego verdadero’ o ‘el correcto jugar’.

Asimismo, la intención de control y disciplinamiento que promueve la repetición, la reproducción, la homogeneización del juego, la estandarización de las relaciones lúdicas, la manipulación de prácticas y expresiones lúdicas, se expresan como recetas lúdicas del ‘deber ser’. En muchas ocasiones, se establece una relación de jerarquía entre el/la educador/a y el que aprende: el primero sabe y el otro debe aprender lo que se establece. También se plantean juegos donde se pueda “controlar a los/as niños”, donde respondan no solo a las reglas impuestas por el docente, sino también a las decisiones de cómo se juega. Nos conformamos porque se ríen y disfrutan (que está muy bien y es deseable) pero ¿qué pudo definir en términos de decisiones quien juega? ¿Qué análisis tuvo que hacer? ¿Qué negociaciones y acuerdos tuvo que establecer?

En ese contexto, es notable cómo las naturalizaciones o la escasa problematización acerca de lo que el juego transmite y constituye en cada sujeto y comunidad, permiten la proliferación de mensajes sexistas, de jerarquías sociales, de desvalorización de tareas sociales, laborales, cotidianas. Mantener la ingenuidad o la indiferencia frente a esto, sostener la tradición solo por el peso de la misma sin revisión ni cuestionamiento, exaltar los beneficios del juego sin analizar críticamente otros aspectos, solo propicia y perpetúa formas

culturales hegemónicas.

Por otra parte, la mercantilización y el consumo promovidas desde industrias y medios de comunicación responden, con frecuencia, a intereses diferentes de los del juego. Muchas veces se generan no sólo necesidades socialmente creadas e impuestas sino mensajes de ‘éxito’, ‘felicidad’, en ciertos sentidos cuestionables. En este marco, quien juega queda relegado detrás de la compra e incluso del juego mismo, porque también su participación y protagonismo suele ser menor. Tal vez el peligro sea mayor, porque estos dispositivos se disfrazan en un juego que es divertido, entretenido, etc., por lo que las marcas que quedan en cada sujeto son más profundas. Esta cuestión que debería alertar, revisar y/o abrir al debate sobre sus implicancias y/o consecuencias, especialmente en los ámbitos de formación e investigación de la temática.

Consecuentemente, los/as profesionales que trabajan con, en y desde el juego también colonizados por una formación académica atravesada por muchos de los argumentos anteriores, se convierten en perpetuadores y cómplices, con mayor o menor conciencia de esta situación. Esto se refleja en la imposición de objetivos y contenidos, la enunciación y repetición de recetas de juego, el intento de controlar y dominar toda instancia lúdica para que no se salga del orden (o de la orden). Incluso la escasa inclusión del juego por falta de tiempo o por necesidad de desarrollo de otros contenidos ‘más importantes’, se fortalecen con la ausencia de revisión crítica y problematización acerca del juego (Nakayama, 2018). Como consecuencia, se escatiman los momentos y posibilidades de construcción conjunta o se coarta la aparición de la rebeldía y la insolencia lúdica que intenta ir contra esa lógica.

### ***El juego como saber***

El saber se constituye a partir de los conocimientos efectivos, instrumentos, materiales y teorías, expresados y constituidos en prácticas y discursos (Foucault, 2002); son modos de hacer y/o procedimientos, son conocimientos científicos, pero

también incluye a aquellos que no lo sean cuando son válidos, necesarios y eficaces (Carusso y Dussel, 1997).

Concebir el juego como un saber a construir es aceptar que no hay nada definido ni estructurado de forma permanente ni única de antemano, sino que todo es moldeable, transformable en un sinfín de posibilidades en el momento singular de la concreción del juego.

Desde la perspectiva educativa, se reconoce un "saber sabio" (Chevallard, 1997), generado a partir de procedimientos de investigación, que para ser enseñado debe ser simplificado y adecuado a la comprensión y aprendizaje de quien aprende, mediante la transposición didáctica.

El saber del juego, a pesar de la gran cantidad de producciones desde las diversas ciencias, disciplinas y campos del saber, carece de un "saber sabio" o al menos, si existiera, poseería un elevado grado de indefinición, hasta el momento en que se concretara. Cuanto más se investiga, más certeza existe acerca de la dificultad de definirlo o comprenderlo como un objeto acabado o predefinido.

En consecuencia, no es posible pensarlo como un saber a ser enumerado, como las capitales de los países o la técnica de un deporte. No hay precisión ni determinación de lo que debería ser: sólo es un universo de posibilidades. En ese sentido se acerca a las artes. Pero a diferencia de ellas no tenemos obras paradigmáticas o de gran reconocimiento mundial (como La Gioconda o el Martín Fierro), ni representantes referentes como Dalí o Beethoven.

El juego se constituye entonces como una obra propia del conjunto de jugadores/as, tan singular y efímera en su producto tangible y concreto como el momento en que se realiza, pero con fuerte tendencia a perdurar en la constitución y la memoria de los sujetos que lo protagonizan.

El juego es generado y generador de muchos saberes que se construyen desde los discursos y

prácticas; de la historia y del presente, de los sujetos y de las comunidades, de las transmisiones y las creaciones, en íntima relación unos con otros, a veces de manera fluida y otras con tensiones.

Son saberes que implican una doble construcción. Por un lado se configuran desde una práctica que es vivenciada, experimentada, sentida, pensada, reconocible en acciones, pero también impredecible y hasta volátil. Por otro lado, saberes que al hacerse palabras e intercambio social se modifican en una mutua y constante retroalimentación. Saberes que se constituyen y modifican primero en cada jugador/a, y de manera exponencial en combinación con otros sujetos, otros contextos, otros momentos. (Nakayama, 2018, p. 185)

Podríamos decir que los saberes del juego se relacionan con el sentido de las "capacidades abiertas" de Savater (2008) ya que se consigue su dominio y aún más: la construcción de nuevos saberes, de manera gradual y de algún modo infinito, sin saber cuál es el límite. Podríamos llamarlos "saberes con horizonte", porque se identifican a la distancia, como meta a lograr, aprender, desarrollar. Si avanza, ese horizonte se aleja, invitando a nuevos recorridos, procesos y aprendizajes. Cuantos más saberes lúdicos se constituyen, mayor cantidad de nuevas alternativas surgen en un abanico de divergencias que multiplica las posibilidades, problemas y desafíos a ser resueltos en el juego. Como consecuencia, puede surgir -y tal vez sea el límite que diferencie de la práctica naturalizada y rutinizada-, una conciencia de lo que se sabe y, más aún, de lo que no se sabe o lo que queda por aprender, transformar o crear.

La indefinición de un saber sabio es al mismo tiempo dificultad y posibilidad para quienes queremos abordarlo en educación como un saber en sí mismo. Puede ser una dificultad para quienes planifican y educan a partir de contenidos prescriptos, con temas y/o contenidos predeterminados a desarrollar, eso que al mismo tiempo define y brinda seguridad. Puede ser un desafío: superar la dificultad de no tener un resultado predeterminado y animarse a construir desde cierto punto de partida, los propios recorridos y condiciones

para generar procesos y saberes lúdicos como jugadores/as colectivos que definen cual es la meta a lograr, sin ataduras ni limitaciones. Significa estar preparados para lo incierto y lo sorprendente y, también, para “sacudir” lo rutinario, la costumbre, para despertar y propiciar nuevas configuraciones lúdicas.

Este modo de abordar el juego posibilita distanciarse de la colonialidad del juego, de la imposición de contenidos a ser enseñados, para extender el mundo lúdico conocido hacia la exploración y creación del universo lúdico posible, que incluye no sólo lo conocido sino también todo lo que puede llegar a ser: inventado o creado (Nakayama, 2018). Invita también a pensar procesos donde los saberes puedan ser definidos por los aprendices, donde quienes acompañamos seamos nuevas fuentes de desafío y de exploración, incentivos de experiencias lúdicas, despertadores de pasiones y curiosidades, recuperadores de intereses y motivaciones, potenciadores de aprendizajes.

**Redes lúdicas y nudos tensionales**

Concebir el juego como saber implica pensarlo desde la complejidad. En una primera aproxima-

ción, el juego se puede pensar como una red de hilos que se entrecruzan y tensionan entre sí, dándole resistencia, forma y color. Se conforma de esa manera una red lúdica de saberes, acciones, decisiones, sentimientos, elementos y condiciones, que se va constituyendo y extendiendo a medida que el juego se concreta.

Esta construcción metafórica intenta expresar y analizar la complejidad del juego: la diversidad expresada en estructuras, rasgos, aspectos y formas de definición y concreción, entre decenas de aspectos posibles a tener en cuenta. La red lúdica hace referencia a ese sistema de interconexiones que relacionan diferentes aspectos que tensionan, sostienen y configuran los juegos. A su vez la red contiene nudos, donde se encuentran los hilos que se atan y tironean, corriendo los enlaces más hacia un lado o hacia otro. Esto permite alejarse de los binomios bien-mal, correcto-incorrecto, para transitar nuevos modos de pensar los juegos.

Por ello se estima que es posible analizar diferentes aspectos del juego, creando redes que intenten explicar las relaciones y tensiones. Como ejemplo podemos recuperar la red de constitución de los juegos (Nakayama, 2018):



Figura 1. Gráfico de la red de “constitución del juego”

Fuente: Nakayama, 2018

En esta red, la repetición o predominancia de algunos de los elementos mencionados por sobre los otros generaría una mayor tensión hacia el sector del habitus o la innovación lúdica, sin coartar la posibilidad de que aparezcan otras tendencias. Si predomina la tensión sobre la transmisión o la prescripción, el juego estaría más asentado sobre el área del habitus lúdico, donde aparece la enseñanza estereotipada y direccionada de ciertos tipos y modos de jugar, probablemente en torno a juegos más conocidos o practicados (hacia el lado izquierdo del gráfico). En cambio, si esa tensión tira hacia la transformación o el juego desconocido, el nudo estaría más cerca de la innovación lúdica, donde se encuentra la producción de saberes en otras áreas del universo lúdico (hacia el lado derecho del gráfico).

En estas redes se considera la existencia de fuerzas multidireccionales en constante disputa, que tienden hacia un extremo u otro con la posibilidad de quedarse en un amplio espectro de posiciones intermedias y cuya estabilidad es transitoria ya que puede ser modificada por otras tensiones que se ponen en juego al mismo tiempo, antes o después. Otro ejemplo podría referirse al modo de constitución de las reglas del juego, que podría graficarse así:

De manera similar, es posible pensar en múltiples formas de definición de las reglas en los juegos. Pueden configurarse a partir de las reglas conocidas y perpetuadas y también mediante la negociación o la invención de otras diferentes. En el primer caso existirían mayores posibilidades de acatamiento y/o reproducción de las mismas, por lo que el nudo se trasladaría hacia el lado izquierdo del gráfico, y en el segundo un mayor protagonismo y posibilidad de decisión de los jugadores sobre ellas, lo dirigiría hacia el lado derecho del gráfico.

Se podría continuar tomando muchos otros aspectos del juego para analizarlos a través de las redes lúdicas. La complejidad radica en que esas redes lúdicas bidimensionales no están aisladas, sino superpuestas e interconectadas unas con otras, dando como resultado figuras multidimensionales que por un lado le brindan consistencia y por el otro, la posibilidad constante de cambio y modificación. El sistema lúdico multidimensional configurado intenta expresar visualmente el entrecruzamiento, las comunicaciones y las interconexiones entre las diferentes redes lúdicas.



Figura 2. Gráfico de la red sobre el "modo de constitución de las reglas del juego"

Fuente: Nakayama, 2018

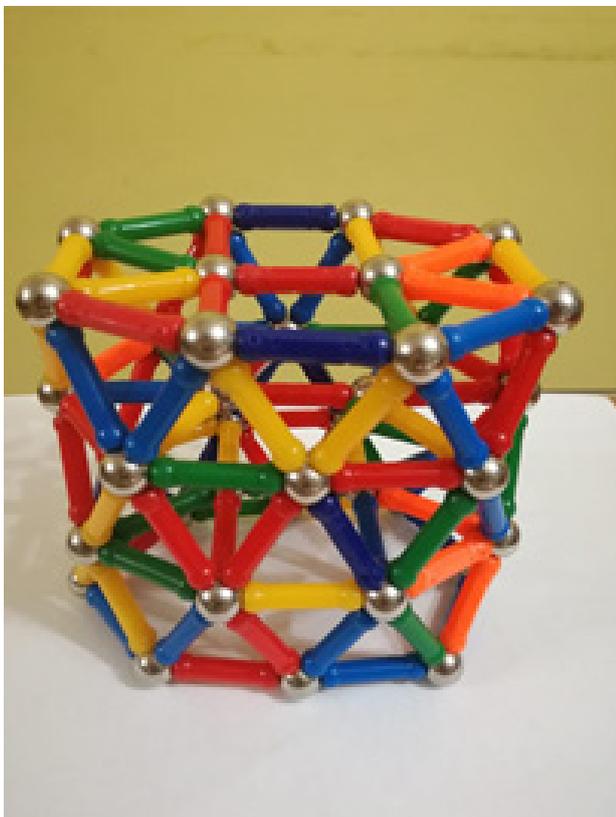


Figura 3. Sistemas lúdicos multidimensionales.

El sistema de redes lúdicas permite pensar y analizar los diferentes elementos constitutivos del juego en situaciones espontáneas y en propuestas lúdicas generadas en ámbitos educativos. Es una invitación a revisar, problematizar y replantear algunos aspectos de la intervención y/o mediación educativa, o a fortalecer otros. La intención educativa tendría que tener en claro que la tendencia a un aspecto o modo de pensar los juegos, puede ser colonizada o colonizadora o, usando otro binomio, crítica o emancipadora. Allí radica la responsabilidad, el compromiso y la concientización de quienes actúan desde el juego en la educación.

Entonces, ¿cómo construir propuestas desde la idea del juego como saber? ¿Cómo pensar procesos decoloniales? Un punto de partida insoslayable aunque insuficiente es pensarse uno mismo, nuestras creencias, prácticas, saberes, identificar cadenas y posibles liberaciones.

También se estima necesario asumir una educación dialógica y concientizadora, que oriente este proceso (Freire, 1970). Posicionarse en un enfoque problematizador resulta de interés para abordar estos núcleos y propiciar la desnaturalización de la cotidianeidad del juego, eso que pasa casi desapercibido, para re-pensarlo, cuestionarlo y resignificarlo, como objeto de estudio y como proceso de construcción. Permitiría repensar y constituir nuevas prácticas y saberes lúdicos (Nakayama, 2018).

### ***Una conclusión que invita a seguir pensando***

La complejidad del juego hace difícil un tratamiento totalizador y único. Sin embargo, se cree posible incidir sobre el mismo a partir de miradas centradas en algunos aspectos que pueden ser significativos para revisar creencias, prácticas y discursos. En este marco, se propone pensar el juego desde sus posibilidades de ser, a partir de reconocer a los/as jugadores/as, quienes lo constituyen en sus modos de pensar, sentir, existir, actuar, mirar, escuchar, dialogar, interactuar, a partir de su historia personal y cultural como eje central de esta perspectiva. Al mismo tiempo, se centra en los saberes lúdicos que en su seno se construyen.

Es imprescindible partir de la identificación de los condicionamientos impuestos por la colonialidad del juego, que lo instauran como medio de acceso a conocimientos productivos y útiles (¿para quién?, ¿para qué?) de un poder capitalista, que incentiva la productividad del hacer y subestima el pensar, el sentir y el expresar. Se intenta escapar de la idea de un juego que impone poder, que genera sujetos obedientes y sumisos, iguales todos, con voz para decir pero no para reclamar ni cuestionar, con habilidad para responder como se espera que lo haga.

Se invita a pensar el juego desde una perspectiva decolonial, donde el sujeto, el grupo, la comunidad que juega sea reconocido como el productor artesanal de los procesos lúdicos, donde los saberes se configuran sin prescripción, ni imposición. Es generar condiciones de construcción y ejerci

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, S., Caicedo Ortiz, J. A., & Rico Noguera, J. C. (2015). Colonialidad del saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis político*, 85, 76-92. [www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v28n85/v28n85a04.pdf)
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 24(2). DOI: <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630>
- Caruso, M., & Dussel, I. (1997). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. *Kapeusz*.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. *Aique*.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. *Obras Esenciales*. Volumen III. Paidós.
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lander, E. (Comp.). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nella, J. (2011). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar (Tesis de Maestría en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>
- Pavía, V. (2003). El jugar como acto "inútil". *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 9(60). <http://www.efdeportes.com/>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. *Noveduc*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Formas%20del%20juego%20y%20modos%20de%20jugar.pdf
- Pavía, V. (2008). *Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!* *Revista Educación física y deporte*. Universidad de Antioquia, 31-39. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/299-821-1-PB.pdf
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 123-151). Clacso.
- Rivero, I. (2008). *Juego y Jugar*. En la Educación Física que viene siendo. Tesis de la Maestría en Educación y Universidad no publicada. Universidad de Río Cuarto.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf)
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Paidós.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo.

cio de libertad en el juego. A veces es necesario impulsar a los aprendices, como jugadores audaces, que se animen a hacer aquello que a nadie se le ocurrió, a salirse de los cánones y estereotipos, que cuestionen y se cuestionen.

En otros casos, será necesario acompañar a quien se rebela frente a la imposición y a la mera reproducción, a quien se hace cargo de defender a la víctima de un ataque o de una expulsión por el sólo hecho de perder, a quien se atrevió a discutir o pretender cambiar algunas reglas, a quien se anima a generar diferencias porque igualan oportunidades de jugar y permiten ir más allá de lo previsto. Finalmente, será necesario propiciar la creatividad y la innovación, aún con la posibilidad de un fracaso que no se constata hasta que se prueba, se analiza y se vuelve a probar. De este modo, se contribuirá a la formación de seres capaces de hacerse cargo de sus decisiones, con todo lo que ello significa; de sujetos apasionados por lo que hacen, que se desvelan por sus sueños, que construyen cooperativamente los elementos que no tienen para jugar, así como se constituyen a sí mismos, y que no olvidan sus historias, para aprender de los errores y construir una sociedad mejor.

Se propone reflexionar sobre la idea de un sistema de redes lúdicas tanto por su potencialidad analítica como por su fertilidad en aspectos propositivos. Con relación al análisis, a través de este sistema podrá analizarse

en qué medida y de qué manera se reproducen modelos históricamente consolidados o, por el contrario, cuánto hay de creativo e innovador en el juego analizado. Como punto de partida de nuevas propuestas, puede servir para pensar modos de intervención o mediación que fortalezcan aspectos menos abordados o más cuestionables. En este trabajo y en esta propuesta se apuesta por una posición política y ética en relación al juego. Posición política entendida como la asunción de un conjunto de ideales, principios o símbolos que orientan las decisiones y las prácticas e inciden en los otros, de alguna manera. El ideal de una propuesta emancipadora parte de un análisis crítico de los discursos y las prácticas relacionadas con el juego, y como consecuencia intenta problematizar y reconstruir sentidos y significados naturalizados.

En la misma línea se asume una posición ética, basada en el reconocimiento de quienes juegan como sujetos de derecho, y en el compromiso con la lucha por la libertad y la igualdad, y contra la dominación y la violencia en todas sus manifestaciones.

Ojalá esta invitación comience a transitar la educación en toda su diversidad, para generar espacios de revisión, problematización, debates e intercambios y, consecuentemente, la generación de nuevas propuestas. Ojalá pueda, al mismo tiempo, transgredir los límites de su propia frontera para lograr otras construcciones, luchas y resistencias.