

LAS CONCEPCIONES DE JUEGO Y EL JUGAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INFANCIAS

Federico Saredo
ISEF-CENUR LN sede Paysandú
federicosaredo@gmail.com
Evelyn Neighbour
IFD-CFE Paysandú
joevelynn@gmail.com

Cita: Saredo Federico y Evelyn Neighbour. Las concepciones de juego y el jugar desde la perspectiva de las infancias Lúdicamente, Vol. 11, N°22, Año 2022. Mayo-Septiembre 2022, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de abril de 2022 y aceptado para su publicación el 01 de julio de 2022.

Resumen

Este artículo presenta los resultados y discusiones finales de investigación, en la que se propuso conocer qué formas de juego predominan en la idea del jugar de los niños del nivel 5 años y describir sus características; relacionar los sentidos y significados del juego y el jugar del docente en sus propuestas de clase con las atribuidas por los niños; asimismo, analizar las concepciones de juego y del jugar de los niños en relación con las experiencias que tienen en la institución educativa. Se configuró dentro de un enfoque metodológico cualitativo basado en la investigación educativa biográfica narrativa (Bolívar, 2002), se realizaron entrevistas a los docentes y a dos grupos de niños, en estos últimos, el relato se apoyó desde sus representaciones gráficas (dibujo), con el sentido de ampliar su narración de la experiencia vivida con relación al juego. Se observaron varias incongruencias entre las interpretaciones sobre el sentido del juego escolar de los docentes y el hecho de estar jugando de los niños en el contexto de la comunidad estudiada. La mayoría de los niños relaciona el juego con la diversión, con el jugar con otros, con experiencias felices, y en momentos de juego libre (patio, recreo) distantes de las propuestas de aula.

Palabras clave: Juego, Jugar, Enseñanza, Infancia, Escuela

Abstract

This article presents the results and final discussions of the research, in which it was proposed to know which forms of play predominate in the idea of playing of the kids at the 5-year-old level and to describe their characteristics; relate the senses and meanings of the game and the teacher's playing in their class proposals with those attributed by the children; Likewise, to analyze children's conceptions of games and playing in relation to the experiences they have in the educational institution. It was configured within a qualitative methodological approach based on narrative biographical educational research (Bolívar, 2002), interviews were conducted with teachers and two groups of children, in the latter, the story was supported from their graphic representations (drawing), with the sense of expanding their narration of the experience lived in relation to the game. Several inconsistencies were observed between the interpretations about the meaning of the school game of the teachers and the fact that the children are playing in the context of the community studied. Most children associate play with fun, with playing with others, with happy experiences, and in moments of free play (playground, recess) far from the classroom proposals.

Keywords: Game, Play, Teaching, Childhood, School



Introducción

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad conocer, analizar e interpretar las concepciones de juego y el jugar de los niños¹ del nivel 5 años de un Jardín de prácticas de la carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI) del Consejo de Formación en Educación (CFE) en la ciudad de Paysandú-Uruguay, a partir de sus representaciones gráficas y relatos.

En las prácticas profesionales de educación en la primera infancia, el juego ha ganado protagonismo, es más frecuente su presencia en la formación de sus docentes (MPI) y en el trabajo diario con los niños (Saredo et al., 2022). Dentro de este ámbito se habla del “juego educativo”, lo que podría asociarse a la idea expresada por Platón de “educar jugando” (citado por Ambrosini, 2007). La concepción de Platón sobre el juego, copia del trabajo serio, cumple un papel más instrumental al servicio del orden establecido y funcional al Estado. En *Las Leyes* II y VII, Platón expone dicha idea de “educar jugando”, condena la creatividad del juego y a repetir los mismos movimientos del jugador como clave del sostenimiento de la *polis*. Más allá de otorgarle un carácter de pasatiempo desprovisto de importancia, el filósofo introduce el adiestramiento del niño en el ejercicio del juego (más precisamente del juego de reglas inamovibles), en la búsqueda de la recta razón, logra disfrazar el aprendizaje con apariencia de juego y transformar la actividad en orden (Ambrosini, 2007).

A partir de esta concepción se plantean actividades lúdicas para enseñar diversos contenidos, viendo al juego como un instrumento útil donde los niños participan utilizando las habilidades que el docente pretende estimular. Como plantea Rivero (2016), el jugar es una actitud, una decisión, una acción elegida, es lo que se pone en acción en el momento de juego; por lo tanto, que el/la maestro/a proponga un juego, no garantiza la experiencia lúdica de los niños, el jugar como categoría especial de análisis de este trabajo permite acercarse a la construcción subjetiva de los educandos.

A partir de lo mencionado anteriormente, surgen las principales interrogantes que guiaron la investigación: ¿qué significa jugar para los niños? ¿A qué prefieren jugar? ¿Qué rol le otorgan al adulto y/o docente dentro del juego? ¿Sienten que están jugando cuando los docentes plantean propuestas lúdicas en el jardín? Si la mayoría no está interpretando los juegos propuestos como experiencias lúdicas, ¿se está logrando plasmar en el aula la intencionalidad docente de educar jugando y lo que se sostiene desde el discurso: el juego es un derecho del niño y de gran importancia para su desarrollo? De esta manera, se podría generar una distancia entre lo que se piensa que se hace y lo que sucede en la práctica (Saredo, et al., 2022).

Conocer el imaginario con respecto al juego y al jugar de los niños, posibilita mejorar su enseñanza, ayuda a repensar el sentido y lugar del juego en aula, y cómo influye la escuela en las construcciones conceptuales en estos términos.

¹ Se utiliza el término “niños” como genérico para un grupo mixto de niñas y niños. No se debe entender en sentido despectivo del género femenino, sino que se aplica el principio de economía del lenguaje para que el texto no se vea sobrecargado.

Metodología

Se buscó responder las preguntas de investigación a partir de un enfoque metodológico cualitativo basado en la investigación educativa biográfica narrativa (Bolívar, 2002). Esta perspectiva busca comprender los fenómenos, la experiencia vivida-narrada frente a las investigaciones de corte más positivistas enfocadas en explicar por relaciones causa-efecto. Las experiencias vividas son la base de la comprensión de las acciones humanas (Bolívar, 2002). En este caso se realizó un análisis paradigmático de los datos narrativos, ya que se partió de los relatos y se trató de buscar “temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (Bolívar, 2002, p. 51).

El conocimiento narrativo no trata de encasillar las experiencias en categorías generales, sino que contempla los matices y las individualidades, teniendo en cuenta el contexto al que están ligadas. En estos sentidos, para llegar a los objetivos planteados, se realizó entrevistas a las maestras y a los niños, tratando de obtener narrativas de sus experiencias relacionadas con el juego y el jugar.

Como parte del giro narrativo en la investigación, este estudio consideró también los aportes del movimiento denominado investigación basada en las artes (IBA),

(...) que vincula a partir de una doble relación las ciencias con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que “hacen hablar” a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008, p. 87)

Por su parte Mason (2002, citado por Hernández, 2008) y Sclater (2003, citado por Hernández, 2008) han puesto el énfasis en la relevancia de los métodos utilizados en la IBA, en la medida en que consideran que los dibujos, las historias o la utilización de viñetas o fotografías no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que pueden también ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural.

En referencia al dibujo, Vygotsky (1987) menciona que comienza cuando el niño ya ha avanzado en el lenguaje hablado, por lo que el lenguaje predomina y configura la vida interior, incluyendo al dibujo. Este último se parece más a una narración gráfica del objeto que se representa, prevalece la memoria del niño, logrando plasmar lo que conoce más que lo que ve; en tanto, los niños en estas edades son más simbolistas que naturalistas, porque buscan designar y denominar las cosas que dibujan, más que representarlas con gran similitud. Al dibujar el niño está narrando una historia, como lo haría hablando, por lo que el dibujo es un lenguaje gráfico que surge del lenguaje verbal y es el primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito (Vygotsky, 1978).

Considerando todos estos aspectos, en cuanto a lo que implica el lenguaje gráfico en esta etapa y el hecho de que los niños hayan realizado un dibujo como parte de la entrevista, enriqueció mucho la investigación, porque en estos, plasman sus esquemas y concepciones básicas sobre el juego y el jugar, actuando como disparador y apoyo del relato.

Muestra y procedimiento

Para llevar a cabo esta metodología se seleccionó uno de los jardines donde se realizaba la práctica de la carrera de MPI de la ciudad de Paysandú, abarcando dos grupos completos de nivel 5 años, obteniéndose un total de 37 registros gráficos y relatos conformados por 22 niñas y 15 niños. Posteriormente se entrevistó a las maestras de ambos grupos. Se asignó un código alfanumérico para identificar los registros de cada niña “Na”, niño “Ni” y docente “D”, acompañado de un número por orden de entrevistado. Los niños fueron llamados en parejas a otro espacio del jardín, quedando separados uno del otro, pero en el mismo ambiente. Se les entregó una hoja A4 en blanco y fibras de colores. A continuación, se les planteó la siguiente consigna: “dibújate jugando a lo que te gusta jugar”, “piensa en algo que te guste mucho jugar, lo dibujas, y luego me vas a contar qué dibujaste”.

Al terminar se les pidió que expliquen qué es lo que dibujaron, en caso de considerarse pertinente, se realizaron algunas preguntas como: ¿A qué estás jugando? ¿Por qué te gusta jugar a eso? ¿Con quién estás jugando? ¿Con qué? ¿Dónde? ¿A qué otra cosa te gusta jugar? ¿Qué es jugar para ti? ¿Qué necesitas para jugar? Y en caso de que no aparezca mencionado el jardín: ¿Y en el jardín juegas? ¿Cuándo? ¿Con quién? El relato fue grabado para un análisis más detenido. Por otra parte, posteriormente, y con algunos insumos y tópicos identificados en el primer análisis del relato de los niños, se entrevistaron a las dos docentes a cargo de los grupos. Se buscó indagar acerca de sus concepciones acerca del juego y el jugar, sus experiencias como jugadoras, y que sentido y lugar le otorgan al juego en sus propuestas de clase.

Contextualización

En lo que respecta a la institución educativa implicada en este trabajo dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se había constituido recientemente, por lo tanto, no se contó con datos oficiales de evaluación institucional. El proceso de conformación implicó la unión poblacional de dos escuelas de contextos urbanos de la ciudad, de quintiles 1 y 5. Estos son una forma de clasificar los hogares que concurren a las escuelas según los ingresos per cápita autónomo. En el quintil 1 se ubican el 20% de las escuelas de contextos más vulnerables y en el quintil 5 el 20% de contextos más favorables de aprendizaje. Por tanto, en la institución de estudio, se configuraron familias de características sociocultural y económicas muy diversas. La comunidad educativa y las docentes procedieron de ambas instituciones, acompañaron el cambio y la transición a la nueva escuela de tiempo completo. Entre el año 1992 y 1995² se conformaron las primeras escuelas de tiempo completo en el Uruguay, lo que implicó un nuevo modelo pedagógico y organizacional. Según el registro del Ministerio de Desarrollo Social (2021), en el país funcionaban 197 escuelas de estas características, lo que implicó jornadas escolares de siete horas y media, incluyendo servicios de alimentación, programas extracurriculares y docentes talleristas especializados en varias áreas y disciplinas (Educación Física, lenguas extranjeras, música, teatro, entre otras). Es decir, más allá del currículo obligatorio para todas las escuelas públicas del territorio nacional, estas instituciones extienden el tiempo pedagógico hacia objetivos de convivencia, construcción de ciudadanía, procurando acceso, inclusión y permanencia educativa; asimismo, comparten la ejecución del programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en

² Resolución Nº 21 del Consejo Directivo Central, 24.12.98.



Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Estas escuelas abarcan la atención educativa de los ciclos iniciales desde 4 años hasta sexto grado escolar. Las razones por las cuales las familias eligen estos centros educativos oscilan entre padres con extensas jornadas de trabajo con escaso tiempo y familias de bajos recursos económicos para solventar los tiempos de cuidado y los gastos de alimentación de sus hijos.

La mayoría de los educandos que comprendió este trabajo constituían familias monoparentales, en las cuales prevaleció la figura materna y la convivencia con varios hermanos; fueron menores, las conformaciones familiares poliparentales en las cuales se compartía un mismo espacio en el hogar. En este último caso, se acentuó un porcentaje importante con la figura paterna sustituida. Por otro lado, se constató un grupo reducido de niños como únicos hijos de consanguinidad conviviendo con ambos padres. Se observó una proporción alta de madres con primaria completa y un importante porcentaje con secundaria incompleta. La proporción de padres por núcleo familiar que presentaban estudios terciarios o empleos formales – profesionales, fue escasa. Un grupo considerable de padres se encontró afectado en condiciones de trabajo informal e inestable y otro grupo menor en situación de desocupados.

Resultados y Discusiones

Formas de juego y sentidos del jugar

Para analizar las situaciones de juegos que aparecieron en los relatos, en primer lugar, utilizamos la categoría conceptual de “forma”, como la apariencia externa del fenómeno, por lo que simplemente se trató de un análisis primario; ya que, como menciona Pavía (2009), si solamente nos quedamos con esta configuración externa estaríamos simplificando el fenómeno convirtiéndolo en algo estático y general, olvidándonos de las singularidades de sus jugadores y desconsiderando aspectos históricos, sociales y culturales. En cuanto a las estructuras de juegos, predomina ampliamente el jugar a la pelota (figura 1, dibujo Na5), pero también se mencionan varias veces el jugar en la plaza (figura 1, dibujo Na16), a la escondida (figura 1, dibujo Ni10) y a la mancha (figura 1, dibujo Ni4). En general la mayoría de los niños relacionan el jugar con espacios abiertos (patios, plazas), y con actividades que involucran el cuerpo y el movimiento. También se mencionan algunos juegos reglados tradicionales como el “pato ganso” (figura 1, dibujo Na37), el “lobo está” y “1, 2, 3 coronita es”, los cuales van pasando de generación en generación y siguen vigentes actualmente. En un caso, Ni4, también mencionó varios juegos de manos con rimas como “Chocolate, nubecita blanca”, así como también fueron mencionados juegos como “la mamá”, “los animales”, el “autobús”, y “los superhéroes”; se ausentan los juegos de mesa y de cartas. Al contrario de lo esperado, los juegos relacionados con aparatos tecnológicos no tuvieron una presencia tan marcada dentro de las respuestas de los niños; aunque sí es cierto, que Ni18 realizó un dibujo de un videojuego (figura 1, dibujo Ni18), y otros dos compañeros más, Ni9 y Ni14, al preguntarles a que les gustaba jugar más, mencionaron “al play” o “con la tablet”.

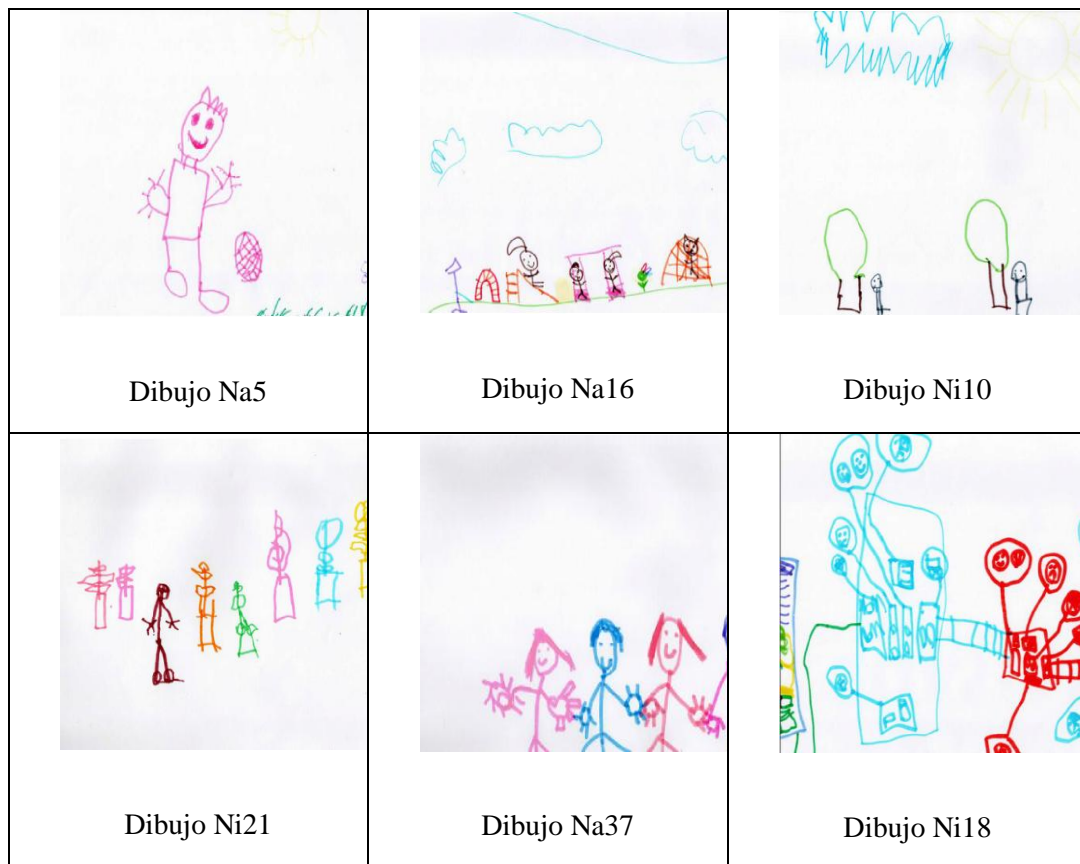


Figura 1. Dibujos obtenidos de las entrevistas a los niños con relación a las formas de juego y sentidos del jugar

Nota: "Dibujo Na5" hace referencia al dibujo realizado por el quinto niño entrevistado, de la misma manera se realizó sucesivamente en todos los casos.

Fuente: elaboración propia.

Cómo se mencionó anteriormente, analizar las formas de los juegos nos permite solamente un análisis primario, basado en sus aspectos más externos, pero en el juego se involucran muchos otros aspectos importantes que a veces no se ven a simple vista. Para Pavía (2009) las formas de juego involucran en realidad cuatro dimensiones: el sentido del juego, el tenor de las acciones, la fuente de emoción y el carácter. Esta investigación abarcó observaciones directas sobre los juegos, por lo que hay dimensiones como el carácter o tenor de las acciones que no pudieron ser consideradas. Sin embargo, la categorización de Gómez (2020) de los sentidos del juego y el jugar (como binomio), enriqueció el análisis. Este autor se refiere a la dirección que cada jugador le da al juego, ya que a partir de sus modos de jugar pueden cambiar el sentido del juego mientras va sucediendo. Incluso en un mismo juego un jugador puede darle un sentido diferente al de otro jugador. Gómez (2020) diferencia los siguientes sentidos del juego y el jugar: 1- encontrarse y compartir con otros; 2- competir; 3- representar, actuar, imitar, disfrazarse; 4- probar, desafiarse, explorar posibilidades; 5- construir, desarmar; 6- vértigo; 7- huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar; 8- buscar, descubrir, ocultar; 9- ayuda, coopera; 10- luchar, protegerse; y 11- azar.

En los relatos de los niños aparecen muchas veces juegos como la mancha, cuyo sentido dado por la lógica interna del juego es de persecución, sin embargo, el sentido que cada niño le da a este juego es más difícil de precisar, al no haberse observado su desarrollo.

Asimismo, podemos acercarnos a comprender el sentido al preguntarles por qué les gusta jugar a eso. En este caso Ni21 respondió: “porque tengo que correr”, o sea, experimentar la acción motriz en sí misma, lo que podría relacionarse también con un sentido de desafío o de vértigo; Ni4 ante la misma pregunta contestó: “porque me encanta jugar con ella” (la compañera que dibujó) o sea, que en realidad lo importante para él no era el juego en sí mismo, sino jugar con esa compañera, dándole al juego el sentido de encontrarse y compartir con otros. También aparecen variantes del juego de la mancha, como la mancha animal o los zombis, donde además del sentido de persecución también aparece un nuevo sentido, el de representar o actuar.

En el caso de jugar a la pelota ocurre que existen muchos sentidos diferentes atribuidos por los niños, algunos de ellos se pueden identificar a través de sus discursos. Unos juegan con el sentido de anotar más puntos y ganar (sentido de competencia), pero otros juegan solamente a hacer pases o trucos con el balón (sentido de prueba o de encontrarse y compartir con otros). También hay una diferencia en cómo denominan el juego, ya que la mayoría de los niños simplemente dice “jugar a la pelota”, mientras que en algunos casos mencionan “jugar al fútbol”, lo que implica que se ven involucradas otras reglas más formales de componentes deportivos, práctica más cercana al mundo de los adultos. Justamente en los casos de los niños que mencionaron jugar al fútbol en lugar de “a la pelota”, coincide que también mencionan que juegan con adultos (padre, primos), esto es probablemente lo que provoca que ese “jugar a la pelota” se convierta en algo más reconocido en la cultura adulta.

A su vez, en general, en el “mundo de los adultos” el sentido predominante que se le otorga al juego es el de competencia (Mantilla, 2016), o lo que muy arriesgadamente propone Caillois (1986) sobre las “sociedades de contabilidad” (modernas) donde prevalece el *agon* y *alea*; en cambio, a partir de los relatos de los niños, el sentido comparativo entre ganar y perder fue el menos recurrente, si bien apareció en algunos casos. Podríamos decir que los sentidos que prevalecieron fueron: encontrarse y compartir con otros; representar y actuar; probar; explorar posibilidades; vértigo; perseguir y atrapar; buscar y descubrir, respectivamente. Sería muy importante que esto fuera tenido en cuenta por los docentes, para que originen posibilidades de jugar apuntando a estas direcciones, y además ampliando las posibilidades hacia otros sentidos que no aparezcan, no con una intención utilitarista del juego, sino buscando ampliar el capital de jugar de un modo lúdico de los niños (Gómez, 2020).

Vemos la necesidad de observar y comprender el sentido que los niños le otorgan a sus prácticas lúdicas, muchas veces incomprensibles por el mundo adulto (Mantilla, 1991), que avasalla con sus intereses e interpretaciones, lo que termina en una práctica que es ejecutada para otros, a demanda, no siendo lo mismo, estar en el espacio del juego, que jugar el juego. Creemos que en este punto radica una importante distinción en el *quehacer* docente, en el cual no basta con enseñar juegos, involucra también enseñar a jugar (Sarlé, y Rosemberg, 2015; Rivero, 2012); asimismo, implicarse en la construcción y ampliación del saber jugar con distintos sentidos como capital humano (Gómez, 2020). Por lo tanto, no sería suficiente, que el docente se conforme en sólo plantear la actividad juego, enseñar y controlar el cumplimiento de sus reglas, acomodar el espacio y materiales (la parte más externa del fenómeno lúdico).

Concepciones de juego y el jugar

En las conversaciones con los niños se les preguntó, qué era jugar para ellos, si bien es una pregunta que exige una abstracción importante para estas edades, por lo que varios contestaron que no sabían, pero muchos dieron respuestas muy interesantes,



permitiendo visualizarse varios aspectos. Una gran cantidad de niños respondieron simplemente “divertirse” o “es una cosa divertida” (Ni10; Ni11; Ni14; Na16; Na19; Ni21; Na22; Na29; Na30; Na31) lo que entendemos que hacen referencia a las emociones y no a los juegos en sí mismos (estructura externa) y se centran en los sentimientos, las emociones que provocan esas acciones. Elías y Dunning (1992, citados por Pavía, 2009) sostienen que la emoción es “lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego”. Generalmente a la palabra “juego” se la asocia con “niñez” y a ésta con un estado aparente de despreocupación, de alegría. El juego ampliamente entendido -dice Munné- “es la forma genérica de la diversión” (1980, citado por Pavía, 2003), por lo tanto, el propósito principal de jugar es divertirse. Esta idea aparece reflejada claramente en los discursos de estos niños.

Por otra parte, al responder la misma pregunta de qué es jugar, varios niños respondieron por ejemplo “correr, saltar” (Na34); o “es correr en el patio y tocar a otro” (Ni33), describiendo las acciones que realizan al jugar que dibujaron o mencionando algún juego específico como “jugar a la mancha” o a la “mancha pelota” (Na15). En estos casos el jugar está emparentado más con la estructura de juego que provoca las emociones, basando su concepción del juego en las manifestaciones externas del mismo, en las acciones realizadas, que generan la experiencia significativa.

En la mayoría de los dibujos y relatos de los niños podemos apreciar que no aparece la figura del adulto como jugador, lo que puede significar que, desde la perspectiva de los niños, los adultos no juegan, o no es una figura central de sus experiencias de juego. Esto puede relacionarse al planteo de Fink (1966), que afirma que el juego es considerado parte del mundo infantil ya que cuando las personas van madurando dejan de lado ese mundo para enfocarse en el trabajo y otras responsabilidades. Sin embargo, en realidad no es que los adultos no jueguen, sino que sus juegos no son tan evidentes a simple vista y se manifiestan de forma diferente que en la infancia (Fink, 1966). Si observamos solamente las manifestaciones externas del fenómeno (las conductas motoras), podemos pensar que los adultos prácticamente no juegan, y esa es probablemente la visión que tienen los niños. Esto no quiere decir que los niños no compartan juegos con los adultos, ya que incluso en algunos relatos aparece la figura del adulto, como madres, padres o tíos, pero frente a la pregunta sobre a qué les gustaba jugar, o qué necesitan para jugar, la figura del adulto no aparece como determinante o no se establece una relación fuerte entre jugar-niño-adulto.

En el dibujo y relato de Na23, frente a la pregunta qué es jugar, respondió: “jugar es estar feliz con tus padres” y en el dibujo aparece jugando con ellos (figura 2, dibujo Na23). Observamos que nuevamente el jugar se relaciona a un estado emocional, en este caso en vez de diversión se relaciona con la felicidad con otros, dejando de lado a los juegos (las estructuras y las reglas). Otra respuesta para rescatar es la realizada por Ni12 que respondió: “es como una cosa divertida para la gente”, en este caso también se basa en las emociones, pero la diferencia con otras respuestas anteriores es que no excluye el fenómeno a algo infantil, sino que en vez de decir niños dice “gente”, por lo que se infiere que en su idea de jugar también están incluidos los adultos.

Consideramos que estas diferencias se deben al entorno de los niños y a las acciones que realizan los adultos que los rodean, ya que, si bien las concepciones sobre el juego y el jugar de los niños se encuentra en relación con las estructuras culturales compartidas, existiendo muchas semejanzas, existen muchas singularidades que hacen a los propios procesos subjetivos. En general en los casos que los niños mencionaron jugar con adultos (como madres o padres) no tienen hermanos pequeños en su entorno inmediato. En



cambio, los que cuentan con hermanos o primos pequeños, no mencionaron jugar con adultos. Por lo que sigue vigente el ideario popular, de que el juego es algo propio de la infancia por lo que los adultos sólo se involucran cuando no hay otros niños disponibles para jugar.

En el "Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos" (CCEPI, 2014), documento que prescribe la educación en la primera infancia en nuestro país, aparece un apartado titulado "El juego: una necesidad vital" (p. 55), y menciona la importancia de la disposición de los adultos a jugar con los niños. Asimismo, plantea que el rol de los adultos en cuanto al juego consiste en crear condiciones para que los niños quieran jugar, proporcionar seguridad física y afectiva, ofrecer espacios y tiempos para jugar, brindar apoyo para organizar la estructura del juego (ambiente, materiales, etc.), estar atentos al proceso del juego, y sobre todo involucrarse como un jugador más, observando, proponiendo, acompañando, facilitando la evolución del juego y enriqueciéndolo. Todo esto desde una mirada lúdica, sin dirigir la actividad ni intervenir excesivamente, permitiendo que los niños sean los protagonistas en la construcción de sus procesos de juego (CCEPI, 2014).

Otro aspecto que aparece en la mayoría de los relatos de los niños es el "jugar con otros". Frente a la pregunta ¿qué es jugar?, respondieron "amigos" (Ni18) o "jugar con alguien" (Na20). Al indagar sobre qué cosas necesitan para jugar, la mayoría respondió que necesitan "amigos" (Ni8; Na19; Ni25; Na30; Na31); otras personas (Na1; Ni21; Ni24; Ni36) o "niños" (Na34). Ante estas respuestas se les cuestionó si podían jugar solos, a lo que varios respondieron que no, porque "siempre necesito un amigo" (Ni8) o que "no se pueden jugar solo porque no tiene gracia" (Na30). Empero la mayoría respondieron que podían jugar solos y con juguetes, e incluso Na32 respondió: "Puedo jugar sola porque puedo imaginar que hay un amigo invisible, como yo" y Na16 contestó: "a veces hablo con la pared y juego con la pared".

Gadamer (1993) hace referencia que no existe el juego en solitario. Siempre debe haber algún "otro" que juegue con el jugador y que responda su iniciativa. Ese "otro" no necesariamente es un jugador real, muchas veces puede ser, como vemos en los ejemplos mencionados, un juguete, una pelota, un amigo imaginario e incluso la pared. Por ejemplo, al jugar a la pelota, esta tiene libre movimiento, por lo que por sí misma puede dar sorpresas y "responder" con una contrainiciativa al jugador. Por lo que, aunque muchos niños dicen jugar solos, en realidad siempre está presente un "otro", aunque no sea propiamente otra persona (Gadamer, 1993). El "jugar con el otro" refuerza la dimensión social y cultural del fenómeno lúdico sobre la evolutiva (Vygotsky, 1978; Sarlé, 2006; Rivero, 2016).

El jugar no se funda únicamente en la imaginación del niño, como un proceso interno que aflora, más precisamente, siempre está en juego un saber del orden cultural que circula en el contexto de la infancia y se internaliza. Al jugar nuevamente con ese saber, se reelabora entre lo que ya se sabe y lo nuevo, para configurar un nuevo juego, es decir, el condicionamiento externo (todo lo que se implica del orden cultural en la elaboración de los significados) a la propia conducta del jugador, se establece una fuerte relación de mutua influencia. De esta manera lo expresa Vygotsky (1978), quien plantea que:

En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia. (p. 157)



Para diferenciar que es y no es juego en perspectiva de los jugadores, no resulta suficiente su reconocimiento por su apariencia (estructura de reglas), como una práctica social, histórica y culturalmente identificada como juego (Pavía, 2008). Además, requiere detenerse en la comprensión del jugador y en la interpretación de la no literalidad de la acción (Garvey, 1985; Sarlé, 2015; Rivero, 2016). Por este motivo se acentúa la complejidad del concepto de juego y se vuelve necesaria la interpretación del jugador sobre la acción. El jugador tiene el potencial de poder transformar cualquier situación en juego, con el recaudo de la determinación social-cultural en la cual se sitúa, como expresa Vygotsky (1978) es una “libertad ilusoria”. Sobre la complejidad en determinar los conceptos sobre el juego y el jugar, entre los que es y no es, Sarlé (2015) expresa que

la delimitación borrosa del concepto podría tornarse más nítida (...) si se atendiera al mismo tiempo, tanto al contraste entre juegos y no juegos, como a la necesidad de interpretar no sólo la acción que se realiza, sino también la intención (por momentos oculta o implícita del actor). (p. 49)

Al contrastar las expresiones sobre que es jugar de las infancias y las maestras, encontramos las siguientes: diversión (Ni9; Ni10; Ni11; Ni12; Ni14; Na16; Na19; Ni21; Na22; Na29; Na30; Na31), movimiento (Ni33; Na34; D2), felicidad (Na23), forma particular de estar con otros (Na1; Ni4; Ni8; Ni18; Na19; Na20; Ni21; Ni24; Ni25; Na30; Na31; Na32; Na34; Ni36), juegos (Na15); inventar y crear (D2). Se aprecia criterios compartidos y al mismo tiempo disparidad en sus respuestas. Estas últimas, se fundan desde distintos “modos de uso” (Wittgenstein, 2004), interpretación de las actividades (no literalidad) y sobre la intencionalidad de las acciones (Sarlé, 2015; Rivero, 2016), que mencionaban al recordar las experiencias de jugar. Estas últimas a su vez, corresponden a un espacio-tiempo concreto y pueden cambiar con el tiempo, aunque refieran al mismo juego o situación lúdica.

Se concuerda con el análisis que realiza Sarlé (2015) a partir del concepto parecidos de familia de Wittgenstein (2004). La autora logra mostrar los rasgos que comparten unos juegos con otros, su conceptualización no se logra por las características que tienen en común todos los juegos, sino por sus propiedades y características similares de unos con otros. Es decir, no se podría construir una definición a partir de un rasgo en común a todos los juegos, lo que genera un concepto abierto y dinámico. Wittgenstein (2004) sostiene que los significados se derivan de las reglas de uso de la expresión en el contexto de la actividad. Llamó “juegos de lenguaje al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 2004, p. 6), es decir, las palabras (en este caso el juego y el jugar) no tienen un significado por sí mismas independientes de la experiencia humana.

El juego como fenómeno no estaría preexistente en el mundo en el cual debemos encontrar su naturaleza primigenia, por el contrario, las formas de vida (en relación con el juego) presentes en el mundo y las experiencias compartidas (jugar con otros) emergen al mismo tiempo que el lenguaje y la construcción de sus significados (Wittgenstein, 2004). Por lo tanto, las concepciones no saldrían únicamente de las experiencias individuales, sino de la interacción de los integrantes de una comunidad, lo que permitiría mejor comunicación y entendimiento. Wittgenstein en su perspectiva sobre los juegos de

lenguaje, plantea la interacción de estos tres componentes: el lenguaje, el mundo y las formas de vida.

El juego y el jugar en el Jardín

Encontramos que casi la totalidad de los niños mencionó que en el único momento en que jugaban era en el recreo o cuando salían al patio. Sólo dos Na16 y Ni35, dijeron que jugaban dentro del salón, pero únicamente en los momentos de rincones de juegos, cuando les entregaban por grupos bloques y maderitas (juegos de construcciones). Esperábamos que al menos alguno de los niños mencionara alguna otra instancia de juego planteada por las maestras. En las entrevistas con las docentes, argumentaron que todas sus propuestas son en base al juego, sobre todo en áreas como las matemáticas, donde se utilizan juegos de cartas, de bolos, de la oca, entre otros; incluso D2 afirmó que el juego aparece en sus clases “en forma permanente, ya que el niño de educación inicial necesita constantemente del juego”. Empero, ninguno de los niños mencionó esto.

Pavía (2003) plantea que el juego dentro del aula es más racional, controlado, y además es útil, por eso lo llama juego “escolarizado”. En palabras de D1, el juego “se vuelve una herramienta para obtener determinados objetivos”. Claramente se persiguen fines distintos, y esto se percibe por los niños, por lo que el juego dentro del aula y el juego del patio son diferentes, porque los propósitos son distintos. Al darle un propósito fuera de sí mismo, el juego pierde su carácter de “inútil” (Pavía, 2003), lo cual para este autor es un rasgo esencial del mismo, y lleva a que el clima que se genera en el juego no sea tan divertido, porque se enfoca en la elaboración de un producto final utilitario, emparentado con el jugar de un modo no lúdico.

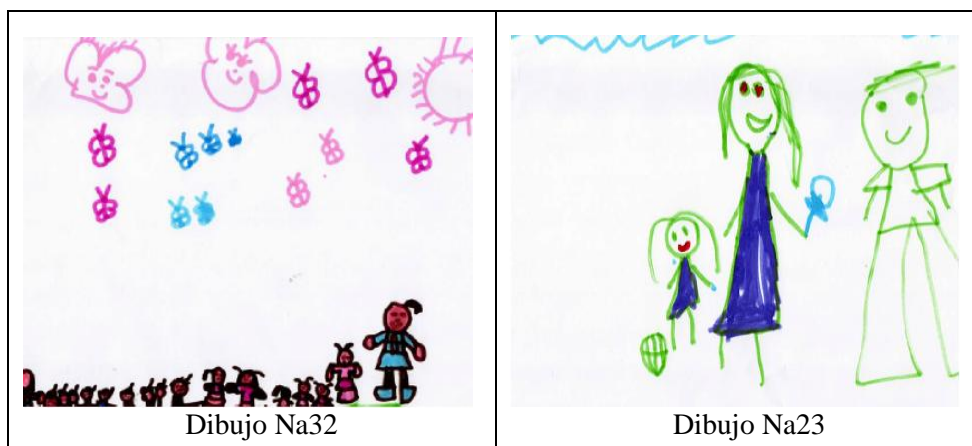


Figura 2. Dibujos obtenidos de las entrevistas a los niños en relación con el adulto y/o docente
Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que solamente en un solo dibujo (figura 2, dibujo Na32) apareció la figura del docente, a pesar de que muchos niños se dibujaron jugando en el Jardín y en el recreo. Por lo tanto, la figura del docente y del adulto, no se manifiestan como determinantes a la hora de jugar, según los niños entrevistados. Esto puede explicarse a partir de los distintos intereses del mundo adulto y de la infancia (Mantilla, 2016), los cuales no son comprendidos muchas veces, y se reflejan en el fenómeno del juego. Los docentes desde la perspectiva adulta proponen juegos sin intentar comprender el jugar de la infancia; que moviliza el jugar de los niños, que los emociona, como se constituye su cultura lúdica, que aspectos amenazan u obstaculizan su expresión, qué imaginario presentan respecto a los juegos, entre otros.

Al consultar a las docentes sobre si realizaban intervenciones en los momentos de juego libre, D1 respondió: “si es libre por el hecho de jugar no, pero todo va a depender de las situaciones que se generen en el juego”. Vemos que aparece el jugar por jugar (Sarlé, 2006), donde el docente entiende que su participación no es necesaria, sino con el rol de controlador, con la idea de que hay que dejar jugar, la cual, subyace la concepción romántica de juego con valor intrínseco y con sentido recreativo compensador (Brougére, 2020). Por lo tanto, es difícil que los niños piensen en los docentes como jugadores, ya que siempre los ven como alguien externo a sus juegos.

Todo esto lleva a concluir que no se observa una intención deliberada de las docentes de enseñar a jugar, de desarrollar secuencias lúdicas con el cometido de enriquecer el imaginario lúdico del niño. Esto no quiere decir que la función de la escuela sea sólo enseñar a jugar, pero sobre esta experiencia se “juegan” políticamente los saberes de la escuela. Cuando se juega, siempre se juega con un saber, pero por la apariencia inocente de los juegos, los docentes tienden a no otorgarle demasiada importancia. Entendemos que es necesario visualizar los saberes del juego, problematizarlos y proponer otras posibilidades de jugar en la escuela, aquellas que están fuera del alcance de los niños en su comunidad. Ya que, como menciona Garcés, la escuela

es el lugar en el que la sociedad, en su conjunto, puede hacerse cargo de la disputa en torno al saber, sus implicaciones sociales y sus consecuencias políticas (...). Es una disputa práctica, sensible y peligrosa, que afecta de manera individual la trayectoria de vida de cada niño o niña. Por eso la escuela es una institución política (...). Ir a la escuela no es comprar un producto o recibir un servicio. Es participar activamente en esta disputa y poder hacerlo en condiciones de igualdad. (2020, p.62)

Por lo tanto, repensar estos aspectos es una forma de contribuir a reivindicar la función social de la escuela. Que nuevas formas de juegos y sentidos de jugar son necesarias para enriquecer el imaginario lúdico de los niños.

La cultura lúdica y los juguetes actuales

Brougére (2013) define la cultura lúdica como un conjunto de procedimientos, reglas, y significaciones propias del juego que el jugador adquiere y que lo hacen posible. Disponer de una cultura lúdica implica disponer ciertos reparos que permiten interpretar como juego a una actividad que otros no la reconocen como tal. Si no se dispone de estos reparos, no se puede jugar. La cultura lúdica también incluye ciertos esquemas que permiten comenzar el juego, y comprende al mismo tiempo las estructuras de juego, o sea, las reglas. Dentro de estos esquemas de juego existen reglas generales y fluidas, que permiten desarrollar muchos juegos. Por ejemplo, los sistemas de oposiciones entre los buenos y los malos, que son utilizados en diferentes juegos. Pero a su vez la cultura lúdica también

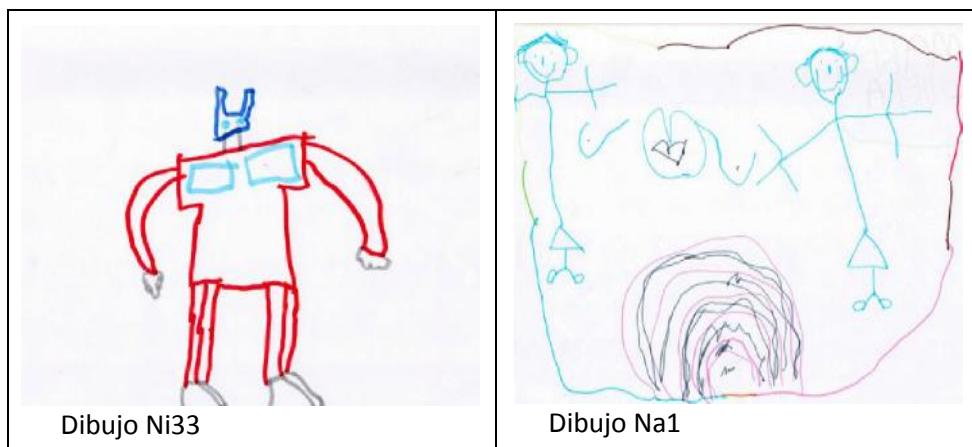
comprende los contenidos más precisos que vienen de estructuras generales sobre la forma de un personaje (Superman u otro) que generan los juegos particulares en función de los intereses de los niños, las modas, la actualidad. De hecho, la cultura lúdica se nutre de elementos de la cultura del entorno del niño para ajustarlo al juego. (Brougére, 2013, p. 4)

En el relato de Ni33 (figura 3, dibujo Ni33), mencionó que le gustaba jugar con los “transformer” e incluso a veces jugaban en el recreo a que ellos mismos eran los robots. Pero hubo otro juego que fue mencionado por varios niños, “luz verde” (figura 3, dibujo Na1), basado en una serie cinematográfica reciente que tuvo mucha popularidad. La estructura de este juego es muy similar al popular “1, 2, 3 coronita es”, aunque la estructura general del juego quizás ya existía en la cultura lúdica de los niños, se nutrió de otros elementos del contenido cinematográfico.

Como expresa Scheines (1998) sobre la transculturación, nos demuestra cómo el juego se relaciona con la cultura, es un hecho cultural, que se va nutriendo de los fenómenos del momento. Cabe reflexionar que no es una serie dirigida a la infancia, pues su contenido es considerado inapropiado, de todas maneras, los niños acceden a su consumo y se manifiesta en sus saberes del jugar.

Hoy en día, la cultura marca un rasgo de semejanza, donde el cine, la radio, la televisión y las plataformas constituyen un sistema. Pero este sistema no apunta a la producción de arte, sino que constituye un negocio que legitima y sirve a la ideología predominante, la que establecen los económicamente más fuertes; que lleva, a “la estandarización y producción en serie y ha sacrificado aquello por lo cual la lógica de la obra se diferenciaba de la lógica del sistema social” (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 166).

Figura 3. Dibujos obtenidos de las entrevistas a los niños respecto a la cultura lúdica



Fuente: elaboración propia.

El imaginario infantil no está ajeno a este control social que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida humana, donde las ideologías dominantes extienden su proyecto (Verón, s. f.). En la cultura lúdica contemporánea, el objeto ha tomado gran importancia, el desarrollo mismo del juguete es característico de nuestro tiempo y constituye la formación de una industria cultural especializada (Verón, s. f.).

En las sociedades tecnificadas y altamente consumidoras, los conceptos de juguete, jugador, y su relación, se ven tergiversados (Scheines, 1998). Si bien mencionamos que, al preguntarles a los niños, qué necesitan para jugar, muchos respondieron otras personas, pero muchos otros respondieron “juguetes” (Na2; Ni4; Na7; Ni10; Ni11; Na15; Na22; Na23; Na26; Na27; Na29; Na32; Ni33). Los juguetes al ser cada vez más sofisticados y especializados, en vez de dar más posibilidades de juego, van limitando sus posibilidades

de uso. Una caja, una pelota o un palo, permiten más formas de manipulación, establecen una relación abierta con el objeto, posibilitan imaginar y crear historias, nuevos juegos y juguetes (Scheines, 1998).

Es importante reflexionar sobre el papel que tiene la escuela sobre la cultura lúdica de las infancias. Puede influir de dos formas, reproduciendo y alimentando la misma cultura de consumo hegemónica o, por el contrario, intentando enriquecerla, deconstruir los esquemas de juegos naturalizados y sumamente instalados socialmente para dar paso a nuevas experiencias de jugar (Peller, 2010). Entonces, surgen algunas interrogantes al respecto: ¿en qué medida se problematiza la cultura lúdica para pensar el saber juego y con qué saberes se construye el jugar de los niños en las escuelas? Cómo se mencionó en el apartado anterior, la escuela es una institución política, donde se ponen en juego diferentes saberes. Por lo tanto, su función social va más allá de enseñar contenidos escolares, tiene estrecha relación con la transformación de la cultura, incluyendo la cultura lúdica. A partir del análisis de las entrevistas de los niños y los docentes, podemos decir que la escuela no está buscando enriquecer la cultura lúdica, sino que sigue reproduciendo la misma que los niños traen de su entorno, ¿qué intervenciones podrían pensarse al respecto en donde el docente es mediador cultural?, ¿en qué medida la escuela se está encargando en discutir y problematizar los saberes con que juega el niño?, ¿qué aporta la escuela a la cultura lúdica del niño?

Parece también necesario, dejar de considerar al juego como intrascendente e inocente, como solo cosas de niños. La autora Scheines (1998) en el título de su libro, "Juegos inocentes, juegos terribles", devela esta preocupación y adelanta lo perverso que puede llegar a ser, en ocasiones, el disfraz del juego. Por lo tanto, no todo juego por el mero de ser juego, es educativo en sí mismo y precisamente sobre esto, debería mirar más atentamente la escuela.

El juego, como saber cultural que imparte la escuela o pone en discusión la escuela, debe ampliar las posibilidades de decisión y libertad de la cultura lúdica del niño. Porque si la escuela no se encarga de estas estructuras generales, conjunto de procedimientos y significaciones que va adquiriendo el niño en cuanto a su cultura lúdica, queda reducida a los intereses de la industria cultural (Horkheimer y Adorno, 1994), con finalidades y consecuencias de formación humana distintamente entendidas. En suma, el juego no es neutro, está cargado de saberes que responden a diferentes ideologías e intereses, es necesario que la escuela haga el tratamiento a estos saberes.

Algunas reflexiones finales que son más que conclusiones

Considerando las características y perspectiva de esta investigación, no se pretendió obtener resultados generalizables, las conclusiones responden a las condiciones y particularidades del objeto de estudio en donde fue analizado. El conocimiento se construye desde las experiencias subjetivas de sus involucrados, situadas en su contexto social, histórico y cultural (Bolívar, 2002). Por cierto, pueden desprenderse valoraciones importantes a suponer en otros escenarios similares y por formar parte de las intencionalidades de este estudio: rescatar los distintos discursos de los actores de una comunidad educativa, hasta los más desapercibidos, ayudar a pensar qué lugar le damos al juego en nuestras aulas y cómo esto impacta en las concepciones del juego y el jugar de las infancias.

El Jardín representa para muchos niños, las primeras experiencias educativas fuera del contexto familiar, en tanto, se observan más fácilmente los contrastes entre los marcos de significación de que es juego y jugar: en primer término, entre la escuela y los niños visualizada en referencia a los marcos curriculares y los discursos de los entrevistados; en segundo orden, entre los docentes y los educandos; por último, entre algunos grupos de niños respecto al relato de sus experiencias.

Se observan varias incongruencias entre las interpretaciones sobre el sentido del juego escolar y el hecho de estar jugando en el contexto de la comunidad educativa comprendida en este estudio. La mayoría de los niños relaciona el juego con la diversión, con el jugar con otros, con experiencias felices, pero no perciben esto dentro de la propuesta docente, sino que sólo lo relacionan con los momentos de juego libre. Esto también se relaciona con los diversos sentidos que se le dan al juego. En el mundo de los adultos el sentido predominante que se le otorga al juego es de competencia, sin embargo, podemos decir que los sentidos que predominan en los relatos de los niños son: encontrarse y compartir con otros; representar y actuar; probar, explorar posibilidades; vértigo; perseguir y atrapar; y buscar y descubrir. Si la experiencia se redujera al sentido competitivo, se limitarían las posibilidades expresivas del fenómeno desde la visión adultocéntrica.

De alguna manera cabe pensar que el imaginario creado respecto a lo que significa estar jugando de los docentes se presenta distante con el de los niños, por lo tanto, el hecho de jugar no representa lo mismo para los docentes y los niños, y sus perspectivas no siempre coinciden. Todo esto genera distintas interpretaciones sobre las situaciones de juego en el aula, donde por un lado está la invitación a jugar del docente y por otro lo que entienden por jugar los niños. Puede ser que el significado de jugar de los niños muchas veces esté emparentado con su entorno cotidiano (extraescolar) y se encuentre muy distante con el que promueve la institución, por lo tanto, el sentido del juego y del jugar escolar dista con el sentido que traen los niños de su cultura. Esto nos motiva a pensar cómo podríamos mediar entre estos juegos de significado y/o juegos de intereses, valga la redundancia, para lograr acercar las perspectivas que se encuentran tan distantes, ya que, si la escuela no logra generar la experiencia de estar jugando en los niños, obsta la educación en estos sentidos.

Si los docentes aún no logran visualizar al juego como un saber y no hay un tratamiento crítico sobre la circulación de estos saberes en el ámbito escolar, la escuela no podrá llegar a enriquecer la cultura lúdica de los niños, lo que llevaría a seguir manteniendo las formas hegemónicas de jugar, impulsadas por la industria cultural. Los resultados obtenidos nos llevan a pensar: ¿qué grado de participación e involucramiento se le da al niño al jugar en el aula? ¿El docente decide el qué, el cómo, cuándo y dónde, del juego, y no por la propia iniciativa de los participantes? Por lo tanto, ¿qué grado de libertad existe en este jugar? ¿Cómo superar la concepción educativa en que el niño "hace para un otro" y se convierta en "hacer con un otro", donde el docente es parte de la construcción del saber jugar?

Referencias Bibliográficas

Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos*. Educando.



- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Vol. 4, Nº 1.
- Brougére, G. (2013). El niño en la cultura lúdica. *Revista Lúdicamente*. Año 2, Nº4.
- Brougére, G. (2020). *Juego y Educación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI). (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Presidencia Oficina de Planeamiento y Presupuesto
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gadamer, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Verdad y método* (5ta. ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gómez, L. (2020). Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar. *Revista Lúdicamente*. Vol. 9, Nº18.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* (1a ed.) Editorial Trotta.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno?. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV (12), 101-123. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641206>
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2021, 15 de octubre). *Escuelas de tiempo completo*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8875>
- Pavía, V. (2003). El jugar como acto 'inútil'. *Revista digital Lecturas: Educación física y deportes*. Año 9. Nº60.
- Pavía, V. (2008). Qué Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos a jugar! *Revista Educación Física y Deportes*. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27 Nº 1.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología Ciències de l'Educatió i de l'Esport*, Vol. 25, 161-178.
- Peller, M. (2010). Un recuerdo de infancia. Juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Vol. 27, Nº 3.



Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física [en línea]. Tesis de posgrado.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>

Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, Vol 56, 49-63.

Saredo, F. (coord.), Coria, S. Corletto, G. Correa, L. García, Y. Pintos, M. (2022). *El juego y sus concepciones desde las perspectivas de estudiantes y docentes en los procesos de formación del Licenciado en Educación Física (LEF) y del Maestro en Primera Infancia (MPI)*; En M. Sarni, M. Oroño y N. Salvá, Tomo 1: Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educación Física. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sarlé, P. (2015). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil.* (3ª ed.) Novedades educativas.

Sarlé, P. y Rosemberg, C. (coords.) (2015). *Dale que: el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños.* (1ª. ed.). Bs. As. Argentina: Homo sapiens ediciones.

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

Verón, A. (s.f.). *Juguetes e infancia en Walter Benjamin.* Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5283/2553>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica.

Vygotsky, L. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Editorial Pueblo y Educación.

Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas.* Barcelona: Editorial Crítica.