

JUEGO: ¿CON O SIN PEDAGOGÍA?

Autores:
Andrea Spagno
Università degli studi di Cagliari.
andrea.spagno88@unica.it

*Cita: Andrea Spagno. Santiago, Juego ¿con o sin pedagogía? Lúdicamente, Vol. 13, N°26, Año 2024. Octubre 2024, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).
Este texto fue recibido el 01 de julio de 2024 y aceptado para su publicación el 01 de agosto de 2024.*

Resumen

Este artículo aborda las dos líneas de pensamiento que rigen la relación entre juego y educación. Desde el siglo pasado, diversos estudios realizados por expertos en juegos nos llevan a pensar que el juego debe liberarse del forzamiento de la pedagogía instrumental que, al utilizarlo como herramienta para mejorar el aprendizaje, provoca sus distorsiones. Aunque muchos aspectos de estas filosofías son muy compartibles, hay rasgos específicos del juego que lo califican (como es el caso de la literatura infantil) como un elemento en sí mismo formativo y, por lo tanto, como un campo de investigación y práctica pedagógica. Analizaremos brevemente las profesiones que en el contexto italiano ha surgido de las dos líneas de pensamiento, animador de ludoteca y ludotecario-educador, y trataremos de encontrar una solución al conflicto entre los estudios de juegos y la práctica pedagógica, es decir, la colaboración de profesionales de ambos sectores a través de la puesta en común de una secuencia epistemológica común que guía la práctica lúdico-educativa. Palabras claves: Juego, jugar, enseñanza, educación emancipatoria, secuencia epistemológica.

Abstract

This article deals with the two lines of thought that orientated the relationship between game and pedagogy. Since the last century, several studies conducted by game experts lead us to think that the game must be freed from the forcing of that pedagogy which, by using it as a tool to improve learning, cause several distortion. Although many aspects of these philosophies are highly shareable, there are specific traits of the game that qualify it (similarly then the literature for children) as an formative element and, therefore, as a field of pedagogy's research and practice. We will briefly analyze the professionalism that in the Italian context have arisen from the two lines of thought. In conclusion, we will try to find a solution to the conflict between game studies and pedagogical practice: the collaboration of professionals from both sectors through the sharing of a common epistemological sequence that guides the recreational-educational practice. Keywords: Game, playing, teaching, emancipatory education, epistemological sequence.



Introducción

Los efectos de la institucionalización del juego, es decir, su inclusión dentro de la práctica educativa con fines educativos, son calificados por diversos estudiosos y expertos en la materia, pertenecientes a múltiples áreas disciplinarias, como "distorsiones". A lo largo del tiempo, se han creado importantes contrastes entre las posiciones de quienes ven el juego como un área de investigación y práctica de la pedagogía y quienes ven la "pedagogización" del juego como una desnaturalización de esta última. Este debate aún repercute en la organización de los servicios educativos, a partir de la disputa sobre quién debe diseñar, coordinar y conducir las actividades recreativas en los servicios adecuados.

A partir de un breve análisis de las corrientes de pensamiento mencionadas, es emblemática la crítica del periodista y escritor Giampaolo Dossena (1930-2009), quien expresa con fuerza su hostilidad hacia el binomio entre educación y juego en el libro *Abbasso la pedagogia (Pedagogía, fuera)* (2020). El texto analiza con pericia arqueológica los juguetes encontrados en los almacenes a la venta y en la colección personal de Ida Sello¹, dentro de su antigua tienda, una papelería-juguetería. Dossena ofrece numerosas perspectivas sobre la historia del juego de la oca, del bingo, de los rompecabezas, de los bolos, de los juguetes de guerra, de los soldaditos y de los juguetes de construcción. Sus reflexiones se refieren a las formas en que los juegos "encontrados" se han presentado en diferentes épocas y en diferentes culturas. Pero un aspecto de particular interés se refiere a la denuncia de los innumerables forzamientos sufridos por algunos juegos transformados en "materiales educativos", que han llevado a la pérdida de atractivo de la mayoría de ellos. El autor describe una pedagogía culpable de haber aprovechado el juego para ponerlo al servicio de necesidades ajenas a ello. Esta pedagogía limita la libertad del juego y del jugador y, tal como señala Roberto Farnè² en la introducción a la versión digital, persigue fines de adoctrinamiento.

La posición de Dossena se basa en los estudios del historiador y lingüista Johan Huizinga (1872-1945). En el texto *Homo ludens*, Huizinga (2020) afirma que el juego, o todo juego, es ante todo un acto libre y que donde se le ordena ya no puede considerarse un juego. Según el holandés, el juego es algo aparte de la vida ordinaria: su peculiaridad consiste en hacer posible que los seres humanos se alejen de la vida normal, para entrar en una esfera temporal de actividad que tiene sus propios fines. Desde este punto de vista, el juego debe ser desinteresado, es decir, un interludio en la vida cotidiana, un momento lúdico que tiene un principio y un final. Sin embargo, Huizinga también explica que cada juego tiene sus propias reglas, que le permiten ser democrático. Los que se oponen o lo evaden son considerados alborotadores, mientras que los que engañan, los tramposos, son los que fingen jugar el juego. Por tanto, el carácter de la libertad de juego no se ve menoscabado por la fuerza ordenadora de las reglas. Ellas son necesarias para garantizar la libertad de participación de todos los jugadores en algo que se conoce preliminarmente como un juego y que no puede ser manipulado por los que hacen trampa y los que se oponen a las reglas. Por otro lado, lo que se opone a la libertad, y con ella al juego en su conjunto, son las limitaciones externas y la instrumentalidad educativa que pretenden explotar el potencial

¹ Ida Sello (1890-1971), antigua maestra de la ciudad de Udine, abrió una tienda de venta de material didáctico y juegos (en su mayoría didácticos); se convirtió en una importante distribuidora en la mayor parte del territorio italiano.

² Es comprensible que Farnè no esté de acuerdo con el tono absoluto de Dossena.



de los juegos y los juguetes. En resumen, se puede decir que el juego para Huizinga es una acción libre, situada fuera de la vida habitual, o más bien fuera de la forma habitual de vivir la vida cotidiana; tiene lugar dentro de un espacio conscientemente determinado, según un orden dictado por reglas autónomas, que animan relaciones sociales inéditas y al no ser de otro modo alcanzables en la vida cotidiana, están rodeadas de un aura de misterio.

De acuerdo con el pensamiento de Huizinga, el escritor y sociólogo Roger Caillois (1913-1978) en el libro *Los juegos y los hombres* (que en la edición italiana de 2000 se enriquece con las notas de Dossena) define el juego como una actividad: (I) libre: cuya participación no puede ser forzada, so pena de pérdida de atractivo y de la diversión generada por el juego; (II) separada: determinada en un espacio y tiempo establecidos de antemano y, por lo tanto, ya conocidos antes del comienzo; (III) incierta: cuyo desarrollo no sigue ningún guión preestablecido (excepto en lo que se refiere al respeto de las reglas) y cuyo resultado no puede determinarse de antemano, ya que existe una contribución subjetiva esencial de los participantes que produce nuevos resultados; (IV) improductiva: que no implican la adquisición de bienes tangibles y riquezas y cuya terminación devuelve a los jugadores a su condición inicial; (V) reglada: sujeta a convenciones peculiares que suspenden las reglas a las que los jugadores están acostumbrados, creando una nueva legislación superior a la de la vida ordinaria; (VI) ficticia: en los que los jugadores son plenamente conscientes de su participación en una realidad distinta a la conocida en la vida normal (Caillois: 1986).

Juego y cuento de hadas: la abstracción como elemento formativo

Hay numerosos elementos que sugieren que existe un fuerte vínculo entre el juego y la educación. Las actividades dentro de los servicios de educación infantil a menudo dan señales fuertes de este vínculo, por ejemplo, cuando la planificación educativa integra la lectura y el juego en una perspectiva multimedia.

En cierto modo, el hecho de que el juego consista en ingresar en la abstracción de la realidad cotidiana, así como el hecho de que esta abstracción presupone sistemas reguladores diferentes y autónomos respecto de los que regulan el funcionamiento de la vida normal, recuerda la suspensión de la realidad subyacente a la literatura infantil, señalada por muchos estudiosos como altamente formativa. Y no está fuera de lugar señalar una asociación entre la expresión típica de los incipits de los cuentos de hadas, el "érase una vez", y el "preparados, listos, ¡ya!" que abre los juegos, el sonido de un silbato, el lanzamiento de los dados, etcétera.

Con respecto a la literatura infantil que aborda el tema de los viajes, Barsotti (2004) afirma que existen diferentes esquemas narrativos en los que los viajes de los protagonistas adquieren diferentes configuraciones, tanto en términos de trama como en términos de formación de los personajes. En los viajes cíclicos, el esquema implica una salida de casa, la experiencia del viaje y el regreso. Este modelo implica una transformación del viajero, una evolución con respecto a sus condiciones en su partida. Esta modificación ha debido a la superación de desafíos más o menos explícitos en el cuento. Pero no todos los viajes terminan necesariamente con un regreso. De hecho, hay esquemas en los que el héroe-protagonista arregla sus raíces en otra parte, recomponiendo su hábitat en una situación diferente. En el primer modelo existe la posibilidad de que el acceso a un otro lugar, o el alejamiento del mundo habitual, conduzca a un enriquecimiento, a un cambio en las disposiciones existenciales del protagonista que afecten a la experiencia futura de su vida



cotidiana, después de regresar a casa. En el segundo modelo se advierte en el protagonista una necesidad preliminar de transformación, tan imponente que hace obligatorio el viaje, lo que conduce a un cambio en el entorno y a un posterior reencuentro del protagonista con lo que le es más querido. El nuevo hábitat es la dimensión alcanzada durante el viaje, cuyas reglas se transponen finalmente a la nueva vida cotidiana, a la nueva cotidianidad extraordinaria.

La experiencia de cambio y transformación del protagonista también puede convertirse en experiencia de cambio y transformación del propio lector. Al respecto, retomando los estudios narratológicos de Batchin, D'Ambrosio (2004) explica que la relación autor-obra-lector tiene capacidad de generar sentido y cultura personal. La lectura de una obra implica un compromiso personal no muy diferente a lo que es necesario para su producción. De hecho, la percepción introduce al lector en el contenido de la obra, que luego se reelabora y se transfiere a un nivel de comprensión que está en la interioridad del lector. La autora señala la obra literaria ofrece al lector una oportunidad para sentir y encontrarse a sí mismo, y también para construir su identidad.

Esto sucede porque el lector deconstruye el pensamiento que subyace en la historia y en el relato. Por un lado, reconoce la trama, el componente lógico-racional de la narración, y por otro la fábula, el componente afectivo-relacional. La fábula, sin disolver nunca el vínculo con su respectiva trama, en el acto de leer se configura como un sitio activo, para utilizar una expresión de la química orgánica ahora adecuada, dispuesta a acoger el sustrato del lector, su relato personal, su relato de vida, dando lugar a un acontecimiento de “catálisis formativa”.

Podemos, por tanto, deducir que, así como hay legados formativos derivados de los diferentes tipos de viajes a los lugares abstractos de la literatura infantil (tanto para los protagonistas de las narraciones como para los lectores), también las diferentes experiencias de juego (tanto la estructurada como la libre y autorregulada) pueden crear excedentes formativos que los participantes exportan a la vida real. De hecho, aunque el acceso a la abstracción de la realidad cotidiana inherentes a la actividad lúdica requiere un alejamiento de la vida ordinaria y de su sistema regulador. Como se ha afirmado anteriormente en referencia a autores como Huizinga y Caillois, el juego no implica un desapego total de la realidad, ya por el hecho de que el jugador no está dissociado de su Yo evolutivo, cognitivo, cultural e históricamente situado. Asimismo, es necesario plantearse la imposibilidad de aislar la memoria y las emociones inherentes a la experiencia lúdica del resto de la vida, así como los cambios inevitables que estas aportan a la vida cotidiana que sigue al acto de jugar.

E incluso si fuera posible alguna forma de separación del juego desde la cotidianidad de quien juega nunca la experiencia del juego hecha por una persona se podría separar de su experiencia vida. Jugar crea una historia de vida vivida – en otra dimensión, pero aún vivida – que puede ser narrada a uno mismo y a los demás. Como esta historia es una narración posible, ella incluye dos dimensiones: una dimensión lógico-racional, que reside principalmente en las reglas (*game*) y en la sucesión cronológica de los momentos del juego jugado (*play*)³; y una dimensión afectivo-relacional. Esta segunda dimensión, a pesar de que

³ Según von Neumann y Morgenstern (1944) es necesario distinguir entre el concepto abstracto del *game* y las configuraciones concretas individuales (*play*) de este *game*. Si el *game* es el conjunto de reglas



el juego termina, está inevitablemente anclada al planoafectivo-relacional de la historia de vida ordinaria del jugador, que es al mismo tiempo narrador y sujeto narrado.

Por esto podemos afirmar que, independientemente del desarrollo físico, psicológicos y social de la persona a lo que el juego contribuye sin dudas, hay razones que explican la naturaleza plenamente educativa y emancipatoria del juego que nos obliga a estudiarlo en clave pedagógica.

El juego con la pedagogía

La reflexión formativa sobre el juego que se acaba de trazar nos permite de presentar La scuola dei giochi (La escuela del juego) de Rovatti y Zoletto (2005); un texto donde Rovatti expresa de manera incisiva su idea del juego, que comparte numerosos aspectos con las teorías de los estudiosos más hostiles a la pedagogía, sin renunciar a esos vínculos entre juego y existencia y entre juego y educación que también hemos esbozado en líneas anteriores.

Estos vínculos no tienen nada que ver con los objetivos de la enseñanza instrumental, que utiliza el juego para intentar endulzar la educación bancaria, ni con los resultados de los estudios estadounidenses de la psicología del desarrollo y de la educación; ni tampoco tiene a que ver con la capacidad el juego de mejorar las habilidades motoras de lxs niñxs. Los vínculos que identifiquemos a través de la lectura de La scuola dei giochi son inherentes a la formación personal del individuo, o sea objetivos de una educación emancipatoria.

Rovatti se desvincula de esa forma de entender el juego como algo que concierne exclusivamente a la infancia y, sobre todo, se niega a pensar en la infancia como un momento de la existencia necesariamente ingenuo, puro, tan elevado como para acercarse a lo divino.

Para él, el juego es cualquier cosa menos una inocente evasión infantil que endulza la escuela. Por eso invita a alejarnos de aquellas disposiciones educativas promovidas a nivel institucional que piden a los educadores de utilizar instrumentalmente el juego como un paliativo momentáneo, necesario para hacer más llevadero el aprendizaje formal. Al mismo tiempo, deberíamos renunciar a esas hibridaciones puestas en marcha para "gamificar" a la fuerza el aprendizaje escolar menos motivador. Según el filósofo de la ciudad de Módena, estas estratagemas representan una reducción ejercida por el juego sobre el aprendizaje y viceversa, y se deben a la afirmación de la idea del niñxs metafísicxs, ligerxs e inocentes (de derivación nietzscheana⁴), que se intenta aplicar a la educación de niñxs reales, sin lograr algún éxito concreto, ya que no hay nada que edulcorar.

Para Rovatti, otro problema de no poca importancia es también la comprensión parcial del juego por la mayor parte de la comunidad científica pedagógica. El juego es una manera de estar en la experiencia, en la realidad de la vida, incluso cuando uno no juega un juego en particular. Por tanto, constituye un importante elemento de continuidad entre todas las experiencias, incluidas las de aprendizaje y enseñanza.

descriptivas de un juego, los casos particulares en los que realmente se juega el juego se refieren al *play*. Este último es, de hecho, la forma particular en que se desarrolla el juego de principio a fin.

⁴ La referencia es a una de las tres metamorfosis (el camello, el león y, de hecho, el niño) descritas en el primero de los diálogos de *Así habló Zaratustra* (Nietzsche, 2014).



De hecho, el juego no debe tener un papel marginal y meramente recreativo, como si se tratara de un intervalo en el que se permite una mayor libertad con respecto a las limitaciones de la vida, sino que debe ser parte del aprendizaje y la enseñanza. Esto no significa, como ya se advirtió anteriormente, injertar artificialmente el juego en la practicas de enseñanza/aprendizaje, sino considerar el juego como una posible actitud divergente con respecto a toda la realidad, incluidas las prácticas de aprendizaje/enseñanza.

Para Rovatti, el juego se integra con el aprendizaje para transformarlo en profundidad, no solo desde un punto de vista externo y modal, sino cuestionando tanto las formas de enseñar y aprender como lo que se considera digno de ser aprendido. Y esto solo puede suceder según lógicas y criterios que no pertenecen a lo común, o sea ingresando en una abstracción.

Parafraseando a Bateson, el potencial del juego reside en la creación de marcos dentro de los cuales cambia el significado de las cosas, cambian las relaciones entre los objetos y sus referentes; todo cobra un valor diferente en metáfora y símbolos. Famosa es la frase "las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están" (Bateson, 1985: 207).

Son precisamente las posibles modificaciones de las relaciones entre el ser humano y los objetos, así como el nuevo significado que se puede adquirir de estas relaciones, lo que debe interesar a los profesionales de la educación.

El aspecto más formativo del juego sugerido por Rovatti es su capacidad de enseñar al jugador a desprenderse de la realidad a la que todavía está atado. La medida de este alejamiento corresponde a la capacidad para descentralizarse y producir en la propia existencia algún excedente de espacio y tiempo, es decir, para abrir a una eventual realidad que de otro modo estaría cerrada sobre sí misma.

Las reflexiones del filósofo de Módena nos brindan la oportunidad de esbozar cuatro aprendizajes fundamentales que se derivan del juego auténtico y que deben asumir una función fundacional de la labor educativa actuada a través del juego:

- La relación entre regularidad y libertad. La experiencia del juego enseña que si entras en un juego, pero rechazas las reglas de ese juego, porque piensas que no debería haber reglas o porque te gustaría que las reglas fueran diferentes, el juego en el que has entrado libremente será destruido. Esto evitará que tanto usted como otras personas que estén interesadas en ese juego lo jueguen. El juego es, de hecho, la expresión de una libertad que requiere reglas para que esta libertad se distribuya entre todos los participantes;

- La transformación de la realidad. Winnicott (1993) argumentó que mientras juegan, lxs niñxs (así como lxs adultxs) están libres de ser creativos. Sin embargo, podemos jugar con todos los aspectos de nuestra existencia, "jugamos a la seriedad, a la autenticidad, a la realidad, al trabajo y a la lucha, al amor y a la muerte. Y aun jugamos a jugar" (Fink, 1966:15-16). Por lo tanto, el ser humano puede jugar con la realidad, distanciándose de ella y alejándola de sí mismo, es decir, poniendo partes de ella "entre comillas" y actuando en un sentido transformador. Esto no significa, sin embargo, rechazar la realidad, sino situarse frente a ella de forma creativa, lo que, en línea con el punto anterior, deja pleno espacio para la participación activa de los demás;



- Resiliencia y valentía. Jugar implica arriesgarse, con el riesgo de arruinar la propia reputación. Aprender a jugar significa salir de la zona de confort, animarse a la pérdida continua de algo, ya sea tu reputación o, más simplemente, el control de ti mismo y de tu entorno. Al mismo tiempo, el juego nos enseña a asumir nuevos rostros, a ganar nuevas formas de expresarnos, incluidas las formas que implican autoironía, convirtiéndonos así en agentes conscientes de nuestras propias pérdidas y ganancias;

- Franqueza. Poner comillas sobre la realidad o sobre una parte de ella, para llevarla a un nivel de análisis distinto respecto a la vida ordinaria, implica también un uso lúdico del lenguaje en la relación con los demás, es decir, un nuevo uso de la palabra para comunicarse consigo mismo e incluso con la verdad. El juego permite a los jugadores aprender hablar con franqueza, protegidos por reglas predeterminadas y dentro de los roles que las reglas describen.

Las profesiones italianas en el campo del juego

Las referencias que hemos colocado provocativamente en el marco del "juego sin pedagogía" son aquellas que, para salvar el juego de una educación excesivamente instrumental y atada a la lógica de la eficiencia, han inspirado prácticas y contextos operativos en los que la dimensión educativa no ha sido considerado como merece.

En el territorio italiano, durante mucho tiempo, independientemente de las calificaciones adquiridas y del ineludible componente educativo que caracteriza toda relación entre adultxs y niñxs, así como de todos los aspectos inherentes a la autoeducación de los jugadores, fueron los animadores quienes se ocuparon profesionalmente del juego, cuyo perfil profesional no responde a las necesidades de carácter educativo. Así lo demuestra el análisis de la profesionalidad del "animador de ludoteca" presentado por Acerbi y Martein (2005: 31) donde no hay rastro de los temas inherentes a la educación emancipatoria y a la formación humana:

- aptitud para comprender el espíritu y la importancia del juego y, por lo tanto, la capacidad de proponer la actividad lúdica y de dialogar, en el juego, con quienes participan en esta actividad;
- un amplio conocimiento de la cultura lúdica de todos los tiempos y países, con particular y privilegiada referencia a la del propio territorio;
- capacidad para animar actividades lúdicas con o sin juguetes, para enseñar juegos, para conducir juegos y para gestionar situaciones conflictivas que puedan surgir durante la propia actividad;
- capacidad para enseñar a construir juguetes con diferentes materiales y técnicas;
- capacidad para planificar la actividad lúdica también para otros servicios y gestionar estudios en profundidad sobre técnicas expresivas relacionadas (traducción propia del italiano).

Por otro lado, el enfoque del juego que reconoce y potencia su dimensión educativa, remite a otra forma de concebir al profesional de los servicios lúdicos, la del "ludotecario-



educador". Falchi (2004: 90-91) cuando describe el perfil profesional (y humano) de esta figura es agudo al señalar que las habilidades peculiares del educador de sala de juegos no consisten en las posturas ostensivas de hablar, explicar y transmitir, sino en los métodos de atención educativainherentes a la escucha y la promoción:

Escuchar significa abrirse a las necesidades reales del niño⁵, sentir, percibir, saber captar sus sensaciones, emociones, afectos. Significa reconocer al niño como un "sujeto" activo, original, emprendedor, actor de su propio crecimiento, capaz y comprometido en la afirmación de su propia humanidad.

Mientras

(...) la capacidad de promoción se refiere a la habilidad, y a la disposición, del educador para animar al niño, para dar espacio a sus preguntas, a su necesidad de exploración; la capacidad de ofrecer el apoyo psicológico equilibrado necesario para hacer frente a la situación lúdica, para establecer oportunidades, espacios, materiales estimulantes para el niño; la voluntad de discutir y la capacidad de relanzar temas y preguntas (traducción propia del italiano).

La imagen esbozada por la autora supone una profesionalidad puesta al servicio de las necesidades reales de lxs niñxs, que prepara el juego doblándolo y curvándose según las necesidades del contexto. No se trata de una instrumentalidad finalizada al aprendizaje de habilidades y conocimientos que puedan ser pasados en otros contextos sociales, sino de una forma de acompañar el crecimiento de lxs niñxs, presidiendo y cuidando también la experiencia lúdica. Las misiones del "ludotecario-educador" de Falchi aspiran, de acuerdo con lo reflejado en el segundo párrafo de esta contribución, a ayudar a lxs niñxs en la conceptualización de sus propias experiencias y en la construcción de un relato formativo inherente a la experiencia del juego; elementos que recuerdan el aprendizaje desde la experiencia, emblema de la pedagogía de Luigina Mortari (2003).

Conclusiones

En este artículo no nos interesa determinar cuál es la profesión más adecuada para trabajar dentro de los contextos recreativos y educativos. Una competencia entre los dos modelos profesionales, animador de ludoteca y ludotecario-educador, también sería contraproducente para la calidad de los servicios y para las prácticas que se realizan en ellos. Por un lado, tenemos expertos en juego, juguetes y su producción en contextos de talleres; por otro lado, tenemos expertos en educación y formación. Si consideramos que la educación tiene dos condiciones principales, educare, es decir, nutrir de estímulos predominantemente culturales, y educere, sacando a relucir la subjetividad, las disposiciones internas y las potencialidades de la persona, no podemos negar una necesidad esencial para ambas profesiones, cada uno con su propio estatus científico y profesional. La solución óptima es, por tanto, la integración colaborativa de las dos profesiones, que juntas pueden producir la secuencia epistemológica "Teoría-Modelo-Diseño-Actividad" (Madriz, 2011). De hecho, los animadores y educadores pueden ofrecer servicios recreativo-educativos de calidad solo traduciendo el conjunto de teorías y conocimientos a su disposición en un modelo de justificación compartido, que pueda

⁵ La autora se refiere en general a lxs niñxs.

alimentar la reelaboración de proyectos con perspectivas culturales y educativas de alto nivel, en apoyo de acciones profesionales ubicadas en el marco teórico de referencia de las dos profesiones y en la realidad específica en la que se desenvolverán.

En conclusión, podemos decir que en futuras investigaciones de este tipo sería interesante examinar los desarrollos de la dicotomía juego-educación en otros países y en otras situaciones culturales, como danza, teatro, música. Esto podría ayudarnos a comprender cual es la posición de los expertos de estas disciplinas sobre el uso instrumental o lúdico de sus prácticas en contextos educativos y reflexionar sobre los posibles vínculos entre los expertos de esos campos culturales y los expertos de educación y formación humana.

Referencias bibliográficas

- Acerbi, A., & Martein, D. (2005). *Il gioco è di più. Ludoteche e centri per il gioco e l'aggregazione*. Bergamo: Junior.
- Barsotti, S. (2004). *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica
- D'Ambrosio, M. (2004). *Actores, escenas, autobiografías. Un enfoque narrativo de los medios de comunicación y la formación*. Nápoles: Liguori.
- Dossena, G. (2020). *Abbasso la pedagogia*. Bologna: Marietti.
- Falchi, M. (2004). *Una ludoteca a misura di bambino*. Brescia: La Scuola.
- Fink, E. (1966). *Oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: Centro de Estudios Filosóficos UNAM.
- Huizinga, J. (2020). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- Madriz, E. (2011). *Prendere forma per dare forma: la azione educativa professionale*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editores
- Rovatti, P. A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milán: Bompiani.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

