

ENTRE ENSEÑAR JUEGO Y DAR JUEGO

DIFERENCIAS Y ANÁLISIS POSIBLES DE LA FUNCIÓN ENSEÑANTE.

María Eugenia Villa.

Directora. Grupo de Investigación en Juego (GIJ). IdIHCS-Conicet. UNLP
qkvilla@gmail.com

Cecilia Taladriz.

Integrante. Grupo de Investigación en Juego (GIJ). IdIHCS-Conicet. UNLP
cecitala@hotmail.com

Julieta Diaz.

Colaboradora. Grupo de Investigación en Juego (GIJ). IdIHCS-Conicet. UNLP

Cita: María Eugenia Villa, Cecilia Taladriz y Julieta Diaz. ENTRE ENSEÑAR JUEGO Y DAR JUEGO DIFERENCIAS Y ANÁLISIS POSIBLES DE LA FUNCIÓN ENSEÑANTE. Lúdicamente, Vol. 11, N°23, Año 2023. Octubre 2022- Abril 2023, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

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

Resumen

Reconocemos al Juego como práctica cultural, convencimiento que nos impulsa a abordarlo como objeto de estudio, y a pensarlo lógicamente para poder ser enseñado. Esta tarea implica identificar sus rasgos o saberes para dar cuenta de ellos en la enseñanza. En la revisión de prácticas de enseñanza investigadas, observamos a profesores y docentes referirse a la misma como “dar juego”. Cabe preguntarnos entonces si esta práctica responde a la enseñanza de un saber. Encontramos que no es lo mismo dar juego que enseñar juego; habrá enseñanza en tanto y en cuanto haya transmisión de saberes, el mismo se problematice y se coloque como asunto a ser estudiado.

Por todo esto, nos encontramos con la necesidad de diferenciar entre “dar juego” y “enseñar juego”. Para ello construimos una categoría que denominamos “función enseñanza”. Este concepto nos permite pensar que no es ni el alumno ni el maestro quienes hacen la educación, sino que es el saber, asunto o tema de enseñanza quien lo constituye y despliega la función.

Palabras clave: Juego, Saber, Enseñanza, Educación, Práctica.

Abstract

We recognize the Game as a cultural practice, a conviction that drives us to approach it as an object of study, and to think about it logically to be taught. This task involves identifying their traits or knowledge to account for them in teaching. In the review of researched teaching practices, we observed teachers refer to it as "give game". If this practice responds to the teaching of knowledge? We find that giving games is not the same as teaching games; there will be teaching if there is transmission of knowledge, it is problematized and placed as a subject to be studied. For all this, we find ourselves



with the need to differentiate between "give game" and "teach game". For this, we built a category that we call "teaching function". This concept allows us to think that it is neither the student nor the teacher who do the education, but rather it is the knowledge, matter or subject of teaching that constitutes it and displays the function. Keywords: Play, Know, Teaching, Education, Practice.

Introducción

Nosotras, las autoras, pertenecemos al GIJ, un colectivo de profesores investigadores interesados por la enseñanza del juego en contextos educativos, acreditados en el Grupo de Investigación en Juego (GIJ) que tuvimos el gusto de crear en el año 2008 y que aún sigue en vigencia. Los proyectos de investigación del GIJ están radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), que integra y potencia las investigaciones llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) con doble dependencia, la Universidad Nacional de La Plata y el CONICET.

Partimos de la premisa "el juego no es natural", no hay una naturaleza interior o gen del juego que se haya en cada uno de nosotros; por lo tanto, si no es natural, conforma una práctica cultural. Se configura socialmente como una práctica en el sentido foucaultiano como formas de hacer, pensar y decir de una cultura determinada y que las mismas son transmitidas de generación en generación por su valor. Esta práctica valorizada, y reconocida como parte de la cultura implicará ser enseñada, pensada y estudiada, dispuesta como saber de la educación que requiere su formalización y transmisión. Por lo tanto, el juego es un saber cultural. Cultura en el sentido que propone Eidelsztein, la cual "implica la estructura del lenguaje y la operación significativa en el seno de una sociedad de sujetos hablantes" (2001:12). O en palabras de Brougère, "Si hay una expresión del sujeto en el juego, ésta se inserta en un sistema de significaciones, o dicho de otra manera, en una cultura que le da sentido" (Brougère; 2013: 2), de esta forma al considerarse al juego como un saber cultural, es valioso, transmisible y por ende enseñable. Es valioso porque nos proporciona una condición particular para su enseñanza, y es que toda práctica cultural, en este caso el juego, implica una acción desinteresada, lo cual permite cualificar la vida y eso ya tiene un valor que nos permite justificar su enseñanza. Entonces, si reconocemos al juego como práctica cultural que tiene un valor, lo identificamos como un saber propio de la cultura que debe ser enseñado.

Considerar al Juego como saber requiere abordarlo como objeto de estudio, lo que nos lleva a pensarlo lógicamente. Es así como desde el GIJ presentamos el análisis lógico del Juego a partir de preguntarnos ¿Cuál es la lógica del juego? ¿Qué es lo constante en los juegos? ¿Qué de la estructura del juego no varía? ¿Qué es lo que tenemos que estudiar del juego para saber enseñarlo? Las respuestas a estas preguntas no podíamos buscarlas en la singularidad de cada persona, sino en su estructura lógica, que consiste en la identificación de un conjunto de elementos acompañado a su vez por una colección de funciones y de relaciones definidas en ellas. Reconocer su estructura implica "...distinguir los elementos que componen dicha estructura, para ensayar entonces una definición que señale sus características fundamentales, aquellas sin las cuales dejaría de serlo" (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020: 74).

Esta tarea implica necesariamente el análisis lógico del mismo, identificar sus rasgos o saberes para pensarlos, estudiarlos y enseñarlos. El reconocer los rasgos del juego como



saber, hace que las cosas no pasen desapercibidas, les asignamos palabra, entidad en el conjunto de la estructura para poder visibilizarlas y así dar cuenta de ellas en la enseñanza. Los mismos son identificados como: el distanciamiento, como primera condición para que eso que se proponga sea juego y no otra cosa; el cual habilita a los tres saberes: la ficción, el acuerdo y el problema; los cuales serán abordados más adelante.

Desde el GIJ elaboramos “una” teoría del juego con el reparo de no ser “la” teoría del juego y aclaramos que es “en educación” ya que intentamos resolver los problemas de este campo específico de intervención, diferenciándonos de los análisis de la antropología, el psicoanálisis, la psicopedagogía, etc.; donde el juego como objeto cobra otro valor. Cuando comenzamos a pensar el Juego en la Educación nos encontramos con una pluralidad de discursos, que no solo nos abrumaron, sino que los mismos estaban hechos carne en nosotros (es decir que aparecían en nuestra formación, en el currículum, en los dichos cotidianos de los maestros, etc.). Así recogimos discursos de la antropología que nos decía que juego es lo que el nativo llama juego, por lo que cazar pájaros con la gomera se considera juego, en tanto el jugador así lo disponga; la psicología en donde el juego es aquello en tanto estimule el desarrollo psico-físico, por lo que mover un sonajero, o explorar un objeto es juego; el psicoanálisis donde jugar es aquello que trae el paciente en tanto expresión de sus “fantasías inconscientes” para trabajar sus traumas; la pedagogía, donde el juego permite la adhesión o la motivación a ciertas labores, entonces tenemos ese mundo del “juego para...”, o el juego como actividad fútil del recreo que busca ser reparadora de la fatiga; el eficientísimo deportivo donde el juego es el puente que nos proyecta a resolver los problemas propios del deporte, entonces tenemos los juegos pre-deportivos, modificados, alternativos, reducidos, y otros.

El Juego como saber de la Educación

Sostenemos al juego como una construcción simbólica dada en el registro de las prácticas culturales, por lo que el jugador se constituye en la inclusión en el orden simbólico de dicha práctica a través del lenguaje. El lenguaje, entendido no como un sistema de representación, ni como un medio de comunicación, sino como una práctica capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. Por lo tanto, el juego no es entonces una representación, en el sentido de la idea que porta cada jugador de lo que es jugar; ni tampoco es un dato natural, que portamos biológica o físicamente, cargado de simbolismo por la cultura. Así el juego valorizado culturalmente se presenta como saber a ser enseñado en el ámbito educativo a partir del análisis lógico de su estructura. Estructura donde cada elemento está relacionado con los demás y con el conjunto en general, por lo que no tienen existencia individual por sí mismos, sino que existen como parte de un conjunto, enlazados entre sí. No hay un sujeto jugador que construya su definición de sí en el juego como “jugante” que precede a las prácticas, sino que el sujeto jugador se constituye por ser “jugado” bajo el régimen de la relación de los saberes del mismo.

El juego como saber, en tanto estructura establece una delimitación escénica, a partir de una primera condición lógica que denominamos el distanciamiento o metáfora, que plantea una relación de desunión con la verídico, lo cotidiano, donde los significados adquieren otra connotación, emancipándola de la utilidad o finalidad con la que fueron construidas las cosas. Esta “escena” establece los límites simbólicos para el despliegue de la práctica. A partir de esta primera condición lógica de distanciamiento se despliegan lo que



reconocemos como rasgos o saberes del juego, a saber: el saber de la ficción, por lo cual aquello que se va a desplegar en el juego será un fingimiento compartido, la dimensión estética; el saber que plantea el problema, donde nos enfrentamos a la situación de superar obstáculos cada vez más arduos e innecesarios, su dimensión ética y el saber del acuerdo, con el que se busca la construcción y el sostenimiento del “nosotros”, cuya consecuencia no es más que la de seguir jugando, la dimensión política del mismo. Si alguno de estos saberes no es considerado, el juego como tal se detiene; estos saberes son patrimonio exclusivo del juego, ya que se concretan participando en la práctica en cuestión, y solo pueden identificarse y reconocerse en la misma.

Entonces, sostenemos que no es posible adquirir o demostrar saberes del juego a menos que se juegue. El sujeto lógico al que intentamos hacer alusión aquí –el del juego– no son los jugadores, sino que a través de ellos, en su relación con dichos saberes, el juego simplemente accede a su manifestación” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020: 79).

Este juego reconocido como saber y abordado como objeto de estudio, nos permite tomar distancia del mismo para contemplarlo, ad-mirarlo, colocarlo como “asunto” o tema a tratar en clase y así ser enseñado. El juego como saber, no es lo dado, sino lo siempre a darse. No es lo propio del sujeto, sino lo continuamente “impropio” (Espósito, 2007). Por eso la enseñanza va a ubicar al juego, en tanto estudio, en ese mismo espacio de tensión donde está el saber, es decir entre lo que se conoce y lo que aún no se sabe, pero se lo busca. Siempre incompleto y que está en un continuo desplegarse entre lo descriptivo y el deseo, lo escrito y lo hablado, lo codificado y lo inclasificable, lo sabido y lo in-sabido. De esta cadena de opuestos descubrimos que el saber siempre va a estar en falta, por lo que el sujeto sufrirá modificaciones que le permitirán acceder a una dimensión nueva con relación al saber del juego.

La “función enseñanza” del Juego

Es recurrente escuchar en el ámbito de la educación que los profesores y docentes refieran a la práctica de enseñanza como “dar”. Se da una clase, se da un contenido, se da la lección. Cabe preguntarnos entonces si esta práctica responde a la enseñanza de un saber. En nuestras investigaciones encontramos que los maestros y profesores al referirse a las prácticas de juego emplean técnicas de lo lúdico y formas de juego centradas en la acción de jugar y no en el análisis lógico de la práctica y del contenido. No decimos que no se manejaran saberes, sino que los mismos no se correspondían con una formalización de conceptos o estaban insuficientemente elaborados.

Con respecto al enunciado: “dar juego”, este nos presenta una situación donde el maestro suele tomar decisiones en orden al espacio y su organización, las normas y su sostenimiento, el cuidado y la seguridad de los niños y niñas durante el juego y desde donde se ofrece una variada batería de juegos con distintas formas. Describimos prácticas en donde el acento se encuentra en el “hacer” y disponer variadas situaciones y formas de juego sin mayores precisiones que las acciones para jugar esos juegos. Estas prácticas analizadas nos han permitido preguntarnos acerca de la transmisión de los saberes del juego, a partir de sostener que habrá enseñanza en tanto y en cuanto se disponga el saber, se problematice el mismo y se coloque como asunto a ser debatido en la clase.



La enseñanza a la que hacemos referencia supone un saber que la determine, es atributo de un determinado campo de saber. Como señala Behares: "... la cuestión de la enseñanza se refiere siempre al plano de la «episteme». Este término refiere a la posibilidad del saber, a través de un verbo en la voz media griega, epístomai, que tiene el sentido de «estar siendo puesto ahí ahora», o sea el acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad, y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Es decir: el «saber sobre»" (Behares; 2011: 23).

En el curso de una clase, colocar al juego como saber, como objeto de estudio implica ese acto de focalización, de conceptualización del mismo; ubicarlo como asunto o tema, que debe ser construido como valor de interés (lo que está entre) en pos de lo común, para ser conversado, estudiado, debatido a fin de que pueda alcanzarse la representación de sus rasgos o saberes. Quien debe propiciar esta construcción es el maestro/a, como motor de la enseñanza, articulando la falta del sujeto en tanto deseo de saber. Siendo ahí donde reside la función del deseo del maestro/a. Por todo esto, nos encontramos con la necesidad de diferenciar este "dar juego" con la "enseñanza del juego". Para ello construimos una categoría que denominamos "función enseñanza". Este concepto nos permite pensar que no es ni el alumno ni el maestro quienes hacen la educación, sino que es el saber, asunto o tema de enseñanza quien lo constituye y despliega la función. En palabras de Bordoli y Blezio: "hay sujeto (tanto educador como educando) que se configura como tal en torno a un saber que se presenta y oculta por medio de la representación del contenido a enseñar" (Bordoli Blezio; 2007:28-29).

La función enseñanza, genera un discurso intencional, una intencionalidad conferida en términos de un discurso estructurado por el lenguaje en relación con el saber de una práctica que se coloca como asunto a ser conversado, debatido, interpelado. En definitiva, nuestra labor es esa: enseñar.

La enseñanza implica la propuesta de la conversación, en donde se habilita un espacio, un tiempo y una materialidad que es la del asunto o tema de clase, donde nos disponemos a dialogar. En este sentido pensamos al conversar como instancia que conjuga diferentes puntos de vistas, entrelaza sentidos y permite argumentar y construir opiniones. En una conversación se exponen las miradas sobre el mundo, se confrontan con lo no sabido, lo ignorado o lo no acordado y nos obliga a suspender las certezas y habilitar finalmente el pensar. El espacio de la conversación es por tanto un espacio donde todos, desde la condición de igualdad, pueden tomar la palabra y construir nuevos sentidos. Existe algo del conversar que nos convoca a detenernos, hacer un alto en el camino y esto habilita a suspender la urgencia, la utilidad y puede ser común que frente a la invitación de conversar se acerque una silla, algo para tomar, se respire profundo como marco que acondiciona la importancia de las palabras que en ese espacio se convoquen.

La función enseñanza que se despliega al enseñar juego implica instalar esa conversación, colocar el juego como asunto, como objeto de estudio a ser interpelado, detenernos en los saberes o rasgos de su estructura para plantear el debate en orden a los saberes de la ficción, el problema y/o los acuerdos que se despliegan en su práctica. Diálogo y conversación que vehiculizan su enseñanza. Para poder enseñar un saber, cualquiera sea, en términos de práctica educativa, es indispensable poder intervenir frente a una situación en relación con algo que observé/escuché, para poder luego, problematizar eso que sucedió. Una vez problematizado, traerá como consecuencia la enseñanza de esa situación en función a las acciones de esa práctica en particular.



Jorge Nella nos invita a pensar sobre la idea de la intervención: “La palabra intervención proviene del término latino *intervenio*, que puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otro parte, de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión” (Nella, 2010: 128). Con esto queremos decir que, al ser la intervención un espacio, momento o lugar artificialmente constituido en tanto acción, implica básicamente su desnaturalización para tomarla como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto convoque un debate para establecer acuerdos que resuelvan los conflictos del juego o en tanto se convoque a un planteo nuevo que reformule el problema.

Desde la función enseñanza, esa intervención promueve una interrupción que corta la continuidad para generar un vacío que posibilite el surgimiento de un nuevo sentido, un acontecimiento. Acontecimiento que permita “hacer propio” lo que antes era “extraño” a partir de instancias y situaciones que se despliegan en la función de enseñanza al problematizar el objeto de estudio. Para que haya enseñanza, tiene que haber problematización. Siguiendo a Luis Behares: “La enseñanza no es un acto o una acción en sentido propio, sino algo que sucede en las relaciones de los sujetos con el saber y el conocimiento, o sea un acontecimiento. El acontecimiento ocurre en las dinámicas propias del saber. Su naturaleza va de “lo sabido”, que implica lo representado y lo estable (o “conocimiento”), a la sujeción a lo “no sabido”, que implica su carácter equívoco o en-falta, heurístico, que es el “saber” en cuanto tal. (Behares; 2016: 6)

La problematización en términos de enseñanza nos habilita, según Foucault, a la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos. “Pensamiento es lo que permite tomar distancia a una manera de hacer o reaccionar, dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines. El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema”. (Foucault; 1999: 359). La problematización responde a dificultades u obstáculos de una práctica, en este caso la práctica Juego, y propone posibles transformaciones con diversas soluciones. “Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y de dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento” (Foucault; 1999: 360). La problematización de un saber no se agota en la formulación de preguntas; las preguntas que puede instalar el maestro intentan focalizarse en la “apertura” de la situación. Es decir, la pregunta no perseguirá una respuesta cerrada, debe promover el interés por resolver una situación, generar una incertidumbre, abrir la posibilidad de elaborar diversos modos de resolución de un problema. Esa problematización debe colocar el saber delante para despertar la intriga por aquello que aún falta por saber.

Los profesores a la hora de enseñar juego u otros saberes, suelen preguntar para diagnosticar cuanto se sabe de un tema o juego, para comenzar una clase, como forma de vincularse con el grupo, para saber algo puntual de un alumno/a en cuanto a temas personales, etc. Los y las estudiantes muchas veces utilizan la pregunta para responder al rol que demanda ser un buen alumno/a y demuestran con ella que están atentos, que participan. Como señalan Brailovsky y Menchón: “Desde esta perspectiva, preguntar no es solo un acto de lenguaje, sino también una posición subjetiva, y el acto de preguntar forma parte de las reglas tácitas de la clase.” (Brailovsky y Menchón; 2012: 69). En este sentido es



interesante distinguir que todas las preguntas no son iguales y cabe diferenciar entre las preguntas retóricas y las preguntas de indagación. Las primeras no pretenden instalar una duda, sino que afirma un concepto o idea a través de la pregunta. Es decir que en la pregunta se encuentra la respuesta. Mientras que las preguntas de indagación abren a la posibilidad de seguir indagando, preguntando y posibilitan la apertura de múltiples respuestas.

Pensando en una conclusión ...

Entendemos que subvertir los sentidos que encarna el juego en los ámbitos educativos implica asumir una función política que nos moviliza a transformar nuestras prácticas. El convencimiento de la ausencia de un gen del juego que permita al mismo brotar cual fluido manantial del interior de los jugadores, impulsó, como expusimos en la introducción, el estudio del juego y el reconocimiento de este como práctica cultural y como saber propio de la cultura. El concepto propuesto “función enseñanza” permite el estudio y análisis de las relaciones que se tejen entre juego y enseñanza. La “función enseñanza” nos permite observar y/o escuchar qué es lo que acontece en la práctica de juego, para poder luego detener el juego, interrumpir lo que se está llevando a cabo, instalar la pregunta, convocar a la incógnita a través de la conversación habilitando la palabra. Y en ese habilitar de la palabra, no se realiza sólo desde el maestro, sino también de los mismos jugadores que son constituidos por esa práctica. “Es decir que el juego como práctica realiza un trabajo en los jugadores. El juego mismo, mientras se lo juega, deja marcas en quien lo juega; en otras palabras, el jugador (sea niño, joven o adulto) es fruto del trabajo del juego. Uno juega, pero al mismo tiempo el juego lo trabaja a uno” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020: 51)

Es importante dar cuenta que los saberes, asuntos o temas, son cosas que en los ámbitos educativos se separan de su utilidad precisamente para eso: para ser estudiados, es decir, aquello que los adultos hemos decidido que vale la pena estudiar por sí mismo. En este caso, el juego es convocado para ser admirado para su estudio, el juego que se abre como mundo común, que no es mío, tuyo o del otro, sino el que está entre nosotros. Las circunstancias que se nos presentan como maravillas, del latín mirabilia, son cosas admirables que pueden sorprender, que no están aquí, no están en mí, sino ahí.

De esta manera al colocar al juego en estudio, ponerlo a distancia, problematizarlo, indagarlo, conversarlo, el sentido queda suspendido. Al llamar la atención sobre algún rasgo o propiedad de este, demorándolo un rato, o preguntando: “¿Qué paso acá?”, “¿Miren esto?”, “Escuchen lo que se le ocurrió a su compañero”, etcétera, se destaca una situación del juego para ser “mirada”, para que se diga algo de ella a partir del registro de la falta. Considerar a la enseñanza como intervención, como interrupción que corta la continuidad de algo, para generar un vacío que permita el surgimiento de algo nuevo.

Así la enseñanza acerca conocimientos, representaciones estables, pero la misma debe dar lugar a las dudas, dejándose afectar por el saber, donde el motor sean los problemas que suscitan preguntas y no el saber depositado (Bordoli; Blezio, 2007: 126). De esta manera, la enseñanza piensa al juego y presenta al juego para ser pensado. El juego se daría así bajo la forma de una doble invitación: invitación a jugar e invitación a conversar jugando. La práctica de enseñanza del juego se da precisamente en el jugando, ya que las acciones del juego no se interrumpe en los acuerdos.

La función enseñanza plantea el análisis lógico del saber del Juego en cuanto estructura, a partir de la problematización que convoca el pensamiento, convoca la intriga y pone el saber en estudio para instalar nuevas interpretaciones, para develar nuevos sentidos que permitan el acontecer, que permitan “hacer propio” lo que antes era extraño, ajeno o invisibilizado. El juego como saber interpelado instala una nueva pro-posición y el jugador es constituido al recibir de la práctica del juego un nuevo modo de ser jugador.

Así, tomar al juego como saber, presentado como asunto, implica desplegar la función enseñanza a partir de la problematización de la práctica misma de juego, signando sus rasgos (la ficción, el problema y el acuerdo), colocando allí la intención de visibilizar y señalar su estructura para ser debatida, pensada y estudiada, dispuesta como interés común, que permita que en el despliegue de la función enseñanza, irrumpa el acontecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Behares, L. (2011) Enseñanza y producción de conocimiento. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República, 2011.
- Behares, L. (2016) “La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico”. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 41, núm. 3, Universidade Federal de Santa Maria Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>
- Bordoli, E.; Blezio, C. (2007). El borde de lo (in)enseñable de la enseñanza. Montevideo: Universidad de la República, 2007.
- Brailovsky, D. y A. Menchón (2012) “Ignorancia fundante”: la cuestión de las preguntas en la clase, *Propuesta Educativa* Número 38 – Año 21 – nov. 2012 – Vol. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041709014.pdf>
- Brougère, Gilles. 2013. El niño y la cultura lúdica. En, *Lúdicamente* Año 2 N°4, octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de agosto; Versión final aceptada el 20 de septiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz
- Eidelson, A. (2001). Las estructuras clínicas a partir de Lacan. Buenos Aires: Letra Viva, 2001.
- Espósito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía (Ed.), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf>

