

¿QUÉ ES EL JUEGO? UNA ILUSIÓN, UNA SOMBRA, UNA FICCIÓN

WHAT IS GAME? AN ILLUSION, A SHADOW, A FICTION

O QUE É O JOGO? UMA ILUSÃO, UMA SOMBRA, UMA FICÇÃO

Matías Federico Lanza¹ 

Fecha de recepción: 08 de octubre del 2022

Fecha de evaluación: 12 de diciembre del 2022

Resumen

Este ensayo tiene como intención analizar algunas de las interpretaciones que se han realizado sobre la noción de Juego, con el objetivo de aproximarnos a un concepto posible para abordarlo desde la Educación Física en términos de producción de conocimientos. En este sentido, se examinarán algunos rasgos y particularidades que las prácticas lúdicas adquieren y han adquirido, pensándolas como formas posibles y, en consecuencia, como prácticas y juegos posibles. A través de la lectura, discusión e interpretación de diferentes fuentes se concluye en que pensar las prácticas lúdicas como un saber capaz de producir nuevos conocimientos, significa, en primer lugar, construir un fundamento que sustente y oriente nuestras prácticas de enseñanza; en segundo lugar, que esos conocimientos a producir estén relacionados a un saber con la potencia de transformar la realidad. De este modo, hablar de prácticas lúdicas desde el campo de la Educación Física significaría, ya no hablar solo del juego como verdad única y estable, sino de juegos posibles y prácticas en movimiento que, como tales, requieren y demandan de nuestra enseñanza y constante reflexión. La tarea de encontrar la manera de utilizar la forma del juego para otorgar sentidos a nuestras prácticas, que no poseerían *per se*, con el fin de generar conocimientos que posibiliten su maleabilidad y la consecuente producción de nuevos conocimientos y nuevas prácticas lúdicas en y desde el campo de la educación física, nutrido de variadas fuentes y campos como por ejemplo la literatura, el cine, los mitos, los ritos y las tradiciones.

Palabras clave: educación física; juego; prácticas lúdicas

Abstract

This article intends to analyze some of the interpretations that have been made regarding the notion of Game, with the aim of approaching a possible concept to address it within Physical Education in terms of knowledge production. In this sense, some features and peculiarities that ludic practices acquire and have acquired will be examined, thinking of them as possible forms, and consequently, as possible practices and games. Through the reading, discussion and interpretation of different sources, it is concluded that thinking about playful practices as knowledge capable of producing new knowledge means, first of all, building a foundation that supports and guides our teaching practices; secondly, that the knowledge to be produced is related to knowledge with the power to transform reality. In this way, talking about playful practices from the field of Physical Education would mean, no longer talking only about the game as the only and stable truth, but about possible games and practices in movement that, as such, require and demand our teaching and constant reflection. The task of

¹ Becario, Maestría UNLP. Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. mlanza@fahce.unlp.edu.ar

finding a way to use the form of the game to give meaning to our practices, which they would not possess per se, in order to generate knowledge that enables its malleability and the consequent production of new knowledge and new ludic practices in and from the game. field of physical education, nourished by various sources and fields such as literature, cinema, myths, rites and traditions.

Keywords: physical education; game; playful practices

Resumo

Este trabalho pretende analisar algumas das interpretações que têm sido feitas sobre a noção de Jogo, com o objetivo de aproximar um conceito possível de abordagem da Educação Física, em termos de produção de conhecimento. Nesse sentido, serão examinadas algumas características e peculiaridades que as práticas lúdicas adquirem e adquiriram, pensando-as como formas possíveis e, conseqüentemente, como práticas e jogos possíveis. Por meio da leitura, discussão e interpretação de diferentes fontes, conclui-se que pensar as práticas lúdicas como saberes capazes de produzir novos saberes significa, antes de tudo, construir um alicerce que sustente e oriente nossas práticas pedagógicas; em segundo lugar, que o conhecimento a ser produzido está relacionado ao conhecimento com o poder de transformar a realidade. Dessa forma, falar de práticas lúdicas do campo da Educação Física significaria, não mais falar apenas do jogo como verdade única e estável, mas de jogos e práticas possíveis em movimento que, como tais, exigem e exigem nosso ensino e reflexão constante. A tarefa de encontrar uma forma de utilizar a forma do jogo para dar sentido às nossas práticas, que elas não teriam per se, a fim de gerar conhecimentos que viabilizem sua maleabilidade e a conseqüente produção de novos saberes e novas práticas lúdicas em e do jogo, campo da educação física, nutrido por diversas fontes e campos como a literatura, o cinema, os mitos, os ritos e as tradições.

Palavras-chave: educação física; jogo; práticas lúdicas

Para citar este artículo

Lanza, M. F. (2022). ¿Qué es el juego? Una ilusión, una sombra, una ficción. *Lúdica Pedagógica*, 1(36), 74-80. <https://doi.org/10.17227/ludica.num36-17436>



INTRODUCCIÓN

Partiendo de entender a la Educación Física como condición de posibilidad de la reproducción de conocimientos, como también de su producción (Ron, 2013), y, considerando a las prácticas lúdicas como uno de los saberes mediante los cuales la Educación física se ha legitimado, en este trabajo se propone una reflexión sobre los abordajes posibles que permiten los juegos y el jugar. Con ese objetivo, comenzaremos por plantear algunos interrogantes a partir de los cuales orientar e iniciar esta búsqueda. A lo largo del texto, tendremos en mente qué entendemos por juego, cómo se relaciona ese entendimiento con el tipo de usos que hagamos en sus prácticas, qué tipo de prácticas podrían desprenderse de una perspectiva enfocada en la producción de conocimientos y qué tipo de conocimientos pretendemos producir.

UN PASADO POSIBLE

Una de las principales fuentes consultadas —si no la principal—, en lo referido al juego, es la obra de Huizinga, *Homo Ludens* (1957). En ella, el interés se centra en determinar la relación entre el juego y la cultura. Huizinga comienza dejando en claro que, para él, el juego es anterior a la cultura. En otras palabras, que las sociedades humanas no le han aportado ninguna característica esencial al juego que este no tuviera ya, con los animales. Siendo así, nuestro juego, el juego propio de los seres humanos, poseería las mismas características básicas del juego animal, y, por lo tanto, se ubicaría en el bando de lo irracional, de aquello que escapa de la razón pura —ya que prescindiría de ella al igual que los animales—. Esto, para el autor, nos aseguraría ser algo más que seres mecánicos, elevándonos hacia un plano espiritual, apartado del dominio puro de la razón.

Huizinga encuentra en los juegos características similares a las presentes en los ritos (Jensen, 1966). Esto es, la rememoración de un hecho originario, expresado en un mito. En este sentido, debemos comprender que, cuando se habla de un hecho originario, se hace referencia a aquello que Rudolf Otto, a partir del estudio de las experiencias religiosas—la faz irracional de las religiones—, denominó como *lo sagrado* (Eliade, 1961). Se considera que, a través de este tipo de experiencias religiosas, lo sagrado se manifiesta

en la tierra, produciendo un hecho originario, significativo para un determinado grupo o comunidad.

Esta visión simbólica del mundo es abordada por Huizinga de un modo más específico en otra de sus obras: *El otoño de la Edad Media*. En esta obra, el autor nos sumerge en la vida intelectual, artística y espiritual de los siglos XIV y XV, en Francia y los Países Bajos. Mientras analiza el paso de la Edad Media hacia el Renacimiento, Huizinga describe el comienzo del decaimiento del *Simbolismo* —siendo este un término importante, pues es mediante lo simbólico en que opera todo conocimiento esotérico—. Para Huizinga, “el simbolismo era, por decirlo así, el órgano del pensamiento medieval. El hábito de ver todas las cosas solo en su conexión significativa y en su relación con lo eterno” (1919, p. 227). Todos los órdenes de la vida se encontraban en conexión con algo considerado anterior y superior: lo sagrado.

Recuperando lo dicho por Jensen (1966), encontramos en *Homo ludens*, que Huizinga relaciona al juego con el lenguaje y los mitos, como formas de aprehender el mundo. Será a través de estas formas en que “la humanidad se crea constantemente su expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza” (Huizinga, 1954, p. 16).

Ejemplifiquemos lo dicho a partir de uno de los mitos presentes en algunas sociedades arcaicas analizadas en la obra de Eliade:

Para un número considerable de pueblos, y especialmente los más antiguos cultivadores de tubérculos, las tradiciones concernientes al origen de la actual condición humana revisten una expresión más dramática todavía. Según sus mitos, el hombre se ha vuelto en lo que hoy es —mortal, sexualizado y condenado al trabajo— como consecuencia de un asesinato primordial: *in illo tempore*, un Ser divino, con frecuencia una mujer o una muchacha, a veces un niño o un hombre, se dejó inmolarse a fin de que los tubérculos o los árboles frutales pudiesen brotar de sus cuerpos. Este primer asesinato ha cambiado radicalmente el modo de ser de la existencia humana. La inmolación del ser divino ha inaugurado tanto la necesidad de la alimentación como la fatalidad de la muerte y, por vías de consecuencia, la sexualidad, el único medio de asegurar la continuidad de la vida. [...] Para todos estos pueblos paleo-cultivadores, lo esencial consiste en evocar periódicamente el acontecimiento primordial que

ha fundado la actual condición humana. Toda su vida religiosa es una conmemoración, una rememoración. El recuerdo reactualizado por los ritos (por la reiteración, pues, del asesinato primordial) desempeña un papel decisivo: debemos cuidarnos mucho de olvidar lo que ha ocurrido in illo tempore. (1961, pp. 43-44)

Estas formas rituales de rememoración surgen de la capacidad de aprehender aquello que se ha manifestado. Como hemos mencionado, Huizinga encuentra en el juego características similares a las presentes en los cultos, es decir, en esa unión del mito con el rito. Entonces, será debido a que, para Huizinga, el juego es anterior a la cultura —tomando como prueba de ello su presencia entre los animales— que planteará la idea de que los hombres han utilizado históricamente la *forma* ya existente del juego, para representar sus mitos, es decir, las manifestaciones de lo sagrado. Así, los ritos se vuelven solo una forma de jugar que es elevada, de orden espiritual.

Este razonamiento le valió a Huizinga la crítica del etnólogo alemán Jensen (1966), para quien aquella afirmación supondría la reducción de la cosmovisión propia de cualquier sociedad. Para Jensen, de ninguna manera los hombres han introducido un culto en las formas del juego, sino que dichos juegos pertenecen elementalmente a la esencia de aquellos cultos.

Jensen desliza una hipótesis diferente, haciendo referencia a aquello que conocemos por *Juegos tradicionales*. A la hora de pensar la relación entre el jugar y los cultos, Jensen nos indica que “cuando las ideas a las que [un juego] debe su origen pierdan su validez [...], seguirá subsistiendo probablemente como ‘mero juego’ y como diversión popular. Pasará de la fase de la ‘expresión’ a la fase de la ‘aplicación’” (1966, p. 79).

¿Podría ser esta una clave para pensar el origen y las características de algunas formas del jugar tradicionales? Esta misma línea de pensamiento es retomada por Agamben en su obra *Profanaciones*:

Es sabido que la esfera de lo sagrado y la esfera del juego están estrechamente conectadas. La mayor parte de los juegos que conocemos deriva de antiguas ceremonias sagradas, de rituales y de prácticas adivinatorias que pertenecían tiempo atrás a la esfera estrictamente religiosa.

La ronda fue en su origen un rito matrimonial; jugar con la pelota reproduce la lucha de los dioses por la

posesión del sol; los juegos de azar derivan de prácticas oraculares; el trompo y el tablero de ajedrez eran instrumentos de adivinación. (2005, p. 66)

Entonces, cuando Huizinga refiere al juego como anterior a la cultura, y como algo propio del espíritu, no lo hace solo como un recurso para comparar al juego del ser humano con el jugar de los animales, sino que, detrás de esos conceptos, carga con toda una cosmovisión que, más tarde, durante la Modernidad, y con el advenimiento de la técnica, irá quedando cada vez más relegada. Cabría entonces preguntarnos si el jugar podría ser una *forma* mediante la cual aprehender y expresar, de manera lúdica, el mundo; aquello que se nos manifiesta de él.

Scheines (1998), en su libro *Juegos inocentes, juegos terribles*, recupera la tesis de Eugene Fink diciendo que “para este filósofo, son restos fósiles de antiguos ritos, partes de cultos milenarios que han perdido vigencia y desaparecieron. Los juegos serían ritos secularizados, residuos de rituales olvidados. Esta tesis no es disparatada”. Y, luego, se sumerge en la temática agudizando en el análisis:

Si el juego deriva de prácticas rituales ¿cuáles serían las diferencias entre ritos y juegos? ¿Qué conservan y que han perdido los juegos de su antigua condición cultural? El rito es una acción eficaz porque persigue un resultado: la respuesta del dios. Hay ritos para obtener buenas cosechas, para ganar la guerra, etc... El ritual no es una acción que se agota en sí misma sino un fragmento de una totalidad que se completa con la respuesta divina. Abre un circuito que se cierra cuando el dios contesta. El oficiante es quien conoce el procedimiento para entrar en comunicación divina. Cada rito es un gesto dirigido a Alguien y que aspira al gesto complementario. (1998, p. 69)

En oposición, el jugar tendría un fin en sí mismo, pues, a diferencia del rito, no está dirigido más que a sus jugadores, y, por lo tanto, al no esperar una respuesta, no aspiraría al gesto complementario.

EL JUGAR Y SUS FORMAS

Scheines, por su parte, propone pensar al juego como un espacio de transición. Así, el juego como *forma* podría aparecer en diversos lugares: en el cine, en la literatura, en la educación o en el amor. Tomando como ejemplo al primero, podemos encontrar en la

película *Big Fish*, de Tim Burton —*el gran pez*, en su traducción al español—, la presencia del juego como forma, no solo en las características de la historia principal, sino también en la utilización de un marcado cambio de colores y uso de puertas, como un guiño en las transiciones entre ficción y la vida real.

En dicha película, nos encontramos con Will, hijo ofuscado de Edward Bloom —cuyas historias protagonizan la película—, quien, según él, lo ha engañado toda su vida, narrándole anécdotas falsas, que de niño supo creer, pero que ya no le hacen gracia, pues siente que su padre ha cambiado el verdadero sentido de la vida real, provocando lo que él siente como una ofensa. Para ejemplificarlo, basta con recordar la primera escena de la película, en donde Edward, de avanzada edad, narra en la noche de su boda la historia del día del nacimiento de Will.

Luego de dicha escena, su hijo nos advierte:

Will-(off) Al contar la historia de mi padre es imposible separar realidad [vida real]² y ficción, hombre y mito. Lo mejor que puedo hacer es contarla como él me la contó a mí. Muchas cosas no tienen sentido y la mayoría de ellas no sucedió.

Las historias de Edward, al igual que los juegos, irrumpen en la vida real, fracturándola y creando un universo con reglas y sentidos propios. De aquí la imposibilidad de juzgar ese universo con las reglas que rigen por fuera de él. En cuanto Will intenta hacer coincidir las historias de su padre con las reglas de la vida cotidiana, aquel mundo se desvanece. Y es allí en donde encontramos quizás la principal característica de las formas de los juegos: la necesidad de creer en ellas.

Mientras uno cree en la historia que funda el sentido de los juegos, pertenece a ese universo, y, por tanto, puede bucear en él, compartir el espacio con quienes lo habitan y —mientras no cambie aquel sentido— hasta cambiar sus reglas. Pero, en el momento en que deja de hacerlo, se convertirá en aquello que Huizinga (1957) denominó el *Aguafiestas*; aquel que deshace la forma del juego, rompiendo la ilusión.

2 Siguiendo la terminología utilizada en el ensayo, se agregó entre corchetes la palabra vida real con la intención de utilizarla en oposición a juego, diferenciándola del término realidad, como uso general, diferente a la intención de la cita.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física se valida a través de su historia de las formas del juego para sus propios intereses, no sin dificultades. Retomando las investigaciones de Mantilla (1996), se puede vislumbrar cómo los diferentes campos de conocimiento toman y han tomado al juego como objeto de estudio, realizando interpretaciones y usos, con fines específicos a sus áreas de desenvolvimiento, dentro de los cuales la educación física no ha quedado exenta. Esto implicó una desvalorización del juego simbólico —o con predominio de ficción— y de reglas implícitas, en favor de una exacerbación del juego de reglas explícitas, asociado a las prácticas deportivas, y relacionado al orden lógico, adulto y civilizado.

Recuperando lo expuesto por Aldao *et al.* (2011), damos cuenta de que, históricamente, el juego ha sido impregnado de diferentes discursos, con intenciones diferenciadas, entre ellos el de la infantilización, el eficientismo pedagógico y la psicologización; tomando al jugar solo como “un medio para”, comenzando recién a partir de los años 90 a desprenderse de esa visión utilitarista. Esto ha implicado una valorización de los unos en desmedro de los otros y un ocultamiento de “la real importancia de los juegos de reglas implícitas en las formas de relación social basadas en la tradición y las relaciones personales” (Mantilla, 1996, p. 1).

Mantilla dará cuenta de cómo el predominio de lo simbólico en los juegos de reglas implícitas no necesariamente implicará que esta sea una ficción que se encuentre exenta de los conflictos y supuestos del mundo “real”, sino que, por el contrario, y en palabras de Mantilla, “el juego, como la esfera pública, es permanentemente atravesada por relaciones implícitas, y aspectos tan carentes de racionalidad que, por lo demás atentan contra la igualdad ante la ley y la libre competencia” (1996, p. 2). Reforzando esta idea, Huizinga sostendrá que “cuando termina, el juego cobra sólida estructura como forma cultural” (1957, p. 22).

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS JUEGOS

Situándonos nuevamente en la lectura de *Homo ludens*, encontramos que el hecho de que el juego pueda escapar de la razón no equivale a decir que no posea un sentido. Para Huizinga (1957) siempre lo tiene.

Tanto es así, que para cada juego podría encontrarse un sentido diferente. Al respecto, Scheines nos dirá que “si fuera posible hacer un relevamiento de todos los juegos que existen y que existieron, hallaríamos todas las situaciones que la vida puede plantear” (1998, p. 23).

Otra de las características que encontramos, y en que ambos autores concuerdan, es que el juego se diferencia de la vida corriente; es una acción que se sale de la de la vida cotidiana. Para Scheines “el juego no es una actividad como cualquier otra [...] adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida “real”, no funcionan” (1998, p. 14). Ambos autores toman al juego como algo aparte, diferente de lo que llamamos vida real. Esta división, que ambos autores realizan entre juego y vida real, especialmente Scheines (1998), puede traer una fuerte carga filosófica relacionada con el cuestionamiento acerca del sentido mismo de la existencia y una visión particular del mundo. En este sentido, para la autora, frente al caos y sinsentido que representaría nuestra existencia se presentan los juegos como posibilidad concreta de un mundo con sentido definido; un sitio protegido y ordenado, con ciertos límites, que garantiza la llegada hacia un determinado lugar.

Esta segunda característica da lugar a que, al jugar, por ejemplo, podamos convertirnos en reyes, en sapos, o en cualquier otro ser fantástico, sin ser por ello señalados de locos, ni juzgados de la misma forma en que lo seríamos en la “vida real”. De este modo, es curioso pensar en cómo hay hechos cotidianos que podrían causarnos terror, como la idea de la muerte, pero que, en los juegos, se convierten en algo trivial, lo cual no tememos enfrentar.

En su obra, Huizinga (1957) continúa aportando algunas de las características más aceptadas en el campo de la Educación Física —que hemos desandado en el transcurso del texto— considerando al juego como una actividad libre, con un espacio y tiempo propio, refiriéndose, además, al campo sobre el que necesariamente todo juego se desarrolla, como un lugar en donde se crea orden a un mundo imperfecto. Mencionando, a su vez, la presencia de tensión como otra de sus características, motivada por la presencia de la incertidumbre y el azar. Si bien podemos acordar la existencia de las características mencionadas, esto no significa que el juego se encuentre libre de tensiones.

Podemos preguntarnos qué tan delgada es la línea que separa estas realidades o si son realmente ajenas la una de la otra. Diría que el jugar y la vida real son tan distintos como inseparables. El juego irrumpe en lo cotidiano, de eso no hay dudas; pero lo hace como una ficción permeable a la vida real, la cual intenta invadir a la ficción misma de manera constante. En este sentido, cabe preguntarnos si el término ficción debería ser tomado en su sentido literal, es decir, relacionado con lo imaginario, con un fingimiento o un “como si”. Tomarlo en ese sentido tentaría a pensar en el jugar como una realidad que, por ser ficticia, carecería de incidencia en la vida real, más “verdadera”. Esta perspectiva podría llevarnos a idealizar la ficción creada en los juegos, creyéndola impermeable a lo que sucede por fuera de ella.

Por tanto, al pensar los juegos y el jugar en la enseñanza de la Educación Física, sería oportuno contar con que se genere un impacto en la realidad. Esto, a la vez que provechoso, daría cuenta de la necesidad de una constante reflexión, ya que, debido a esta permeabilidad de los juegos y del jugar respecto a la realidad, permitiría revisar qué aspectos de la vida real atraviesan las *prácticas lúdicas* (Ron, 2013), teniendo en cuenta que estas son tanto históricas como políticas. En este sentido, entraría en tensión también la intervención docente y su necesidad, ya que la protección propia de la fantasía lleva a preguntarnos qué tipo de intervenciones y qué intencionalidades poner en acción con el fin de propiciar la enseñanza, a la vez que intentamos no romper aquella ficción.

Como segunda cuestión, hemos mencionado también que el jugar debería ser ante todo libre y espontáneo; ahora bien, situándonos en una clase de Educación Física, ¿sería posible que cumpla alguna de estas características? Creo que aquí cabría preguntarnos esa libertad y espontaneidad serían viable de ser encontrada en todo momento en una situación de enseñanza. Y, a su vez, si sería necesario encontrarlas ¿Sería este tipo de situaciones algo propio de una Educación Física que pretenda poner en acción un saber, a través de prácticas lúdicas, para poder jugar libremente? Este punto lleva a preguntarse por el tipo de consignas adecuadas a elegir a la hora de proponer una práctica lúdica; pensando si, a la hora de proponer una actividad, damos lugar a consignas que dejen espacio a esa libertad y espontaneidad en las relaciones que se dan dentro de ella, o si, en cambio,

proponemos consignas destinadas más a una repetición de lo planteado por el profesor o la profesora.

DE FORMAS Y JUEGOS POSIBLES

Si entendemos los juegos y el jugar como una realidad aparte, un micro-universo a construir, entonces ¿podrían nuestras prácticas orientarse a producir esos universos? Frente a la dificultad de interpretar la subjetividad que implica el jugar de un modo lúdico ¿podría una historia que contextualice nuestra propuesta de juego disponer de los “ingredientes” necesarios para dar cuenta de que estamos participando de una realidad diferente de la que llamamos vida real, a la vez que nos permitimos construirla y analizarla por fuera? En este sentido, pienso que el hecho de valernos de una historia, mediante la cual abordar y dar comienzo al juego desde su estructura, podría favorecer su tratamiento con fines relacionados a la producción de nuevos conocimientos en relación con el juego como saber.

Una historia es entendida como toda aquella narración, suceso o aventura, hilada de manera oral o escrita, que relata un hecho, sea este real o ficticio, a partir de la cual se considere que puedan derivarse acciones, cuya intencionalidad sea conformar una práctica lúdica. A partir de esto, la enseñanza del saber jugar, a través de los juegos, iniciaría desde su misma creación u origen. En este punto, resulta interesante remarcar la posibilidad de valerse de obras literarias como una fuente inagotable desde la cual obtener esas historias.

A partir de la selección de una historia, quedaría por tarea ordenar esa realidad paralela. Esto habilitaría posibles resoluciones en conjunto (tanto de profesionales como de estudiantes): analizar la historia; extraer los conceptos centrales a aprehender; situarnos en un espacio acorde a su desarrollo; acordar reglas; tejer conflictos, alianzas, intereses y objetivos. Así se llega a la elaboración de una situación lúdica, a la cual los jugadores se comprometerán (o no) a sostener, para propiciar una situación de enseñanza. Teniendo en cuenta que dicho compro-

miso se verá limitado por ciertas condiciones lúdicas, es a saber, el conjunto de límites que bosquejan la situación lúdica, como pueden serlo el campo de juego, la relación entre los participantes, la aceptación de las reglas, etcétera.

Para finalizar, y a partir de todo el recorrido realizado, entiendo que pensar las prácticas lúdicas como un saber capaz de producir nuevos conocimientos significa, en primer lugar, construir un fundamento que sustente y oriente nuestras prácticas; en segundo lugar, que esos conocimientos a producir estén relacionados con un saber, con la potencia de transformar las realidades. De este modo, hablar de prácticas lúdicas, desde el campo de la Educación Física, significaría no hablar solo del juego como verdad única y estable, sino de juegos posibles y prácticas en movimiento que, como tales, requieren y demandan de nuestra enseñanza y constante reflexión.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Anagrama.
- Aldao, J., Nella, J., Taladriz, C. y Villa, E. (2011). *Una genealogía del Juego en la historia de la Educación Física Escolar*. Inédito.
- Eliade, M. (1961). *Mitos, sueños y misterios*. Compañía general fabril editora.
- Huizinga, J. (1919). *El otoño de la Edad Media*. Titivilus.
- Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens*. Emecé.
- Jensen, Ad. E. (1966). *Mito y culto entre pueblos primitivos*. Fondo de cultura económica.
- Mantilla, L. (1996). La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. *Revista la Tarea*, (8), 40-74.
- Ron, O. O. (2013) ¿Qué de la Educación Física! Características, lógicas y práctica. En G. Cachorro y E. Cambor (Coords.), *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la Pluralidad* (pp. 207-214). Biblos.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.