

EL DESPRECIO AL JUEGO UNA REALIDAD EN LOS PROCESOS ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA

THE DISREGARD FOR PLAY: A REALITY IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN COLOMBIAN PUBLIC EDUCATION

Juan David Popov Zanabria¹
Luis Alberto Jara Andrade²
Tulio Enrique Rodríguez Marín³

Resumen

El juego es presentado como manifestación participe en la Genesis del desarrollo humano. Aporta de manera significativa en los procesos motrices, cognitivos, sociales, políticos y culturales posibilitando aprendizajes profundos y experiencias educativas integrales. Aunque existe un amplio bagaje epistemológico y experiencial que ampara su importancia en la pedagogía, el juego continua siendo ignorado en los elementos de educación formal, especialmente en la escuela pública donde sigue siendo concebido como pérdida de tiempo. La situación expuesta evidencia una incongruencia estructural: mientras las investigaciones y teorías actualizadas promueven y refuerzan el juego como elemento central en la adquisición del aprendizaje significativo, educación emocional y construcción bidireccional del proceso de aprendizaje, las realidades escolares siguen estando ancladas a procesos técnicos, mecánicos, estandarizados y centrados en el control. Por medio del presente artículo, se reflexiona de manera crítica y sentida el lugar que tiene el juego en los elementos de la situación educativa, a través de construcciones teóricas desde la psicología, la pedagógica crítica, la corporeidad, la cultura y la neurociencia afectiva. Desde esta mirada, el juego es comprendido como fuerza energética, no como simple recurso didáctico que se utiliza como accesorio de poner y quitar, por el contrario su accionar en el aula debe ser entendido como elementos pedagógico principal, emancipador, liberador e idóneo para lograr transformar la educación humanizándola y permitiéndole al niño y al maestro gozarla. El análisis y la compilación documental y teórica pone en evidencia que la marginación del juego se encuentra vinculada a concepciones adultocéntricas, donde los administrativos docentes y docentes se reúsan en flexibilizar el contenido curricular y movilizar las políticas de evaluación que dan privilegio a la memorización de contenidos y no a la experiencia encarnada donde se aprende haciendo y siendo con el otro.

Recepción: Agosto de 2021 / Evaluación: Septiembre de 2021 / Aprobado: Octubre de 2021

¹ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en pedagogía de la Expresión Lúdica, Especialista en Educación Cultura y Política, Magister en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación, Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, líder del semillero de investigación Motricidad, Juego y Paz. Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4690-2934>. Email: j.popo@udla.edu.co

² Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Educación básica con Énfasis en Procesos pedagógicos, Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Magister en Educación Física. Docente universidad de la Amazonia, integrante del semillero de investigación Motricidad Juego y Paz. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6721-9640> E-mail: t.rodriguez@udla.edu.co

³ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Lúdica y Recreación Para el Desarrollo Social y Comunitario, Magister en Educación. Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0254-5509> E-mail: Lu.jara@udla.edu.co

De igual forma, se argumenta la exclusión del juego como un tipo de violencia estructural que afecta inicialmente a los estudiantes de la escuela pública, al deslegitimar sus expresiones sociales, culturales, barriales, corpóreas y contextuales, emocionales. También es violencia entendiendo que deliberadamente se ignora la convención internacional sobre los derechos del niño artículo 31 y la ley 724 del 2001 parte la constitución política colombiana. Instalar el juego en el lugar que le corresponde pedagógicamente es un acto importante para iniciar una configuración diferente en el currículo, la formación del profesorado y las políticas públicas de educación. En este sentido, el juego se presenta como una práctica encarnada en el individuo la cual le permite enriquecer la democratización de la situación educativa.

Palabras clave: Juego, educación, lúdica, enseñanza, aprendizaje, escuela pública.

Abstract

Play is presented as a manifestation participating in the genesis of human development. It significantly contributes to motor, cognitive, social, political, and cultural processes, enabling deep learning and comprehensive educational experiences. Although there is extensive epistemological and experiential knowledge supporting its importance in pedagogy, play continues to be ignored within formal education settings, especially in public schools, where it is still conceived as a waste of time. This situation reveals a structural inconsistency: while contemporary research and theories promote and reinforce play as a central element in meaningful learning, emotional education, and the bidirectional construction of learning processes, school realities remain anchored in technical, mechanical, standardized, and control-centered practices.

Through this reflective and documentary review article, a critical and sensitive examination is undertaken regarding the place of play within educational contexts, drawing on theoretical frameworks from psychology, critical pedagogy, embodiment studies, culture, and affective neuroscience. From this perspective, play is understood as an energetic force rather than a mere didactic resource used intermittently. On the contrary, its role in the classroom should be recognized as a primary pedagogical element—emancipatory, liberating, and suitable for transforming education by humanizing it and allowing both children and teachers to genuinely enjoy it.

The theoretical and documentary analysis demonstrates that the marginalization of play is linked to adult-centered conceptions, in which school administrators and teachers resist curricular flexibility and the transformation of assessment policies that privilege content memorization over embodied experience—learning by doing and being with others.

Likewise, the exclusion of play is argued to constitute a form of structural violence that primarily affects public school students by delegitimizing their social, cultural, neighborhood-based, embodied, contextual, and emotional expressions. It is also considered violence insofar as it deliberately ignores Article 31 of the United Nations Convention on the Rights of the Child and Colombian Law 724 of 2001 within the framework of the Political Constitution of Colombia.

Restoring play to its rightful pedagogical place is a crucial act for initiating a different configuration of curriculum, teacher education, and public education policies. In this sense, play is presented as an embodied practice that enriches the democratization of the educational experience.

Keywords: Play, education, ludic practices, teaching, learning, public school.

Introducción

El juego integra una de las manifestaciones más intensas y complejas de la práctica humana. En él se integran todas las dimensiones que acompañan la persona, cognición, emoción,

corporeidad, cultura y sociedad. Estas hacen posible el aprendizaje, pero también la consolidación de sentido de identidad, territorialidad y pertinencia. Jugar es una forma de interactuar con el mundo, estar en el mundo, sentirlo, explorarlo, interpretarlo y reconfigurarlo. No obstante, a pesar de su fuerza formativa, el juego ha sido menospreciado, subvalorado y excluido de los sistemas educativos formales, específicamente en la escuela pública, donde se asocia con pérdida de tiempo, indisciplina y falta de rigor científico.

Esta deslegitimación del jugar no es un fenómeno reciente ni desvinculado. Responde a una construcción histórica de humanidad, el juego ha sido destinado a la etapa infantil, sin embargo eso depende de que posición socioeconómica tenga el individuo, en la actualidad tenemos madres, padres y abuelos que nunca jugaron por razón de llevar la comida a su hogar, esta situación hace que desde la cultura misma el juego sea concebido como forma de malgastar el tiempo e impedir la producción. En la escolarización los procesos educativos se configuraron como reguladores sociales y su papel fue el control de las subjetividades, en este sentido el juego no tiene cabida. La postura de (Foucault, 2002), afirma que el modelo de educación más presente es el del silencio y el inmovilismo donde ser obediente es una condición necesaria para la promoción, las buenas calificaciones y el “aprendizaje”. Todo aquello que no suene, no desordene las filas o silencie la voz del docente debe ser excluido del acto educativo.

Desde esta mirada, la escuela moderna da privilegio a la racionalidad instrumental que tiene como resultado principal la eficiencia, la producción, la medición y el rendimiento académico desde una sola mirada excluyendo las diversas formas de aprender y relacionarse. Apple (2003), señala que esta lógica rígida y técnica ha profundizado la estandarización curricular y establece una mono evaluación regida por lo cuantificable, reforzando desigualdades sociales y reduciendo el proceso a una rutina de mercado. En este contexto el juego resulta siendo contrario porque se opone a la linealidad e introduce incertidumbre y sabor redistribuyendo el poder en el aula.

La exclusión del juego también esta atravesada por una construcción en la cual el adulto es el centro del proceso y él niño es concebido como “adulto pequeño o incompleto” al que hay que moldear para el futuro, desechando por completo su condición de sujeto de derechos, sintiente y reflexivo en su presente infantil. Baquero (2006), sustenta que esta forma de ver la infancia genera una pared que impide conocer y sentir el mundo desde la lógica infantil, haciendo del niño un extraño inclusive para sí mismo en el proceso de aprendizaje. Desde esta lógica el juego solo es permitido como dispositivo de control instrumental del alumnado y sus fines son definidos por el adulto.

Sin embargo, los avances de la pedagogía crítica, la neurociencia y la psicología para el desarrollo han comprobado que el saber humano no puede desligarse de la experiencia emocional y corpórea. Aprender no es un acto solamente cognitivo, es un espacio situado de relaciones profundas que desembocan en el afecto. Immordino-Yang y Damasio (2007), evidencian que las encarnaciones movilizan emociones significantes que fortalecen aprendizajes duraderos, lo que sitúa al juego como un ambiente privilegiado en el desarrollo integral.

A pesar de esa evidencia, las escuelas públicas continúan negando la experiencia lúdica como factor principal en la consecución del aprendizaje. Conceptos asociados al juego como el recreo, han sido resignificados como simples descansos, despojándolos de su dimensión educativa y libre. Este cambio no es de simple denominación, es el autoritarismo de que el juego no enseña si no hay un adulto dirigiéndolo.

Esta situación saca a la luz una problemática compleja en la cuestión pedagógica. Mientras el discurso dice promover esta manifestación, la realidad se ancla en modelos rígidos donde el juego no tiene cabida, como afirma (Biesta, 2017), el juego es una manifestación expresiva donde se integra cuerpo, emoción y pensamiento.

Desde la pedagogía crítica Freire (2005), advierte que la educación bancaria hace del estudiante un ser pasivo, que no está en la capacidad de sostener una discusión y su pensamiento termina siendo incorporado por otro. Es decir, que negar el juego empobrece procesos enseñanza aprendizaje desde la libertad, la creación y la autonomía bases de una educación emancipadora.

Educación en este sentido, puede minimizarse a la transmisión de datos desconectados. Educar implica conmover, generar experiencias sentidas que permitan resolver problemas del entorno, forjar vínculos y reconocer la diferencia. Implica entender que el conocimiento se hace con la otredad y con las diversas formas de vida, y que el error, la exploración, el goce y el disfrute deben ser parte central del aprendizaje. Es ahí donde el juego se presenta como acto educativo significativo y potente.

Los contextos latinoamericanos de educación pública, son marcados por la desigualdad y la violencia, esto significa un reto para los actores de la situación educativa en cuanto al reconocimiento del juego como eje formativo que alimenta la democracia y humaniza el acto educativo. Este artículo se enmarca en dicha apuesta, proponiendo una reflexión sentida sobre la posición del juego en los procesos formativos y las tensiones en su exclusión sistemática de los currículos académicos.

Referentes teóricos

Juego - desarrollo, emoción, corporeidad y aprendizaje

El juego ha sido abordado históricamente desde múltiples disciplinas psicología, pedagogía, antropología, filosofía y neurociencia coincidiendo en su carácter estructurante del desarrollo humano. Sin embargo, su comprensión en la escuela suele fragmentarse o instrumentalizarse, reduciéndolo a estrategia didáctica ocasional. Desde un ejercicio de consolidación conceptual, teóricos clásicos y referentes actuales detallan la relevancia del juego en todas sus variantes y manifestaciones, ya sea estructurado, no estructurado, autónomo o guiado. El juego es concebido como una acción que abarca dimensiones biológicas, sociales, educativas, pedagógicas y políticas. Su poder es enorme: puede aportar a la liberación del ser, o por el contrario, convertirlo en objeto manipulado por otro.

¡Jugar es una encarnación seria! Cuando existe reflexión sobre esta acción en la construcción de sujetos, sociedad y cultura, se reconoce su fuerza transformadora.

El juego y el desarrollo cognitivo: del constructivismo a la mediación sociocultural

Desde la mirada constructivista, Jean Piaget (1975) entiende el juego como elemento estructurante para el desarrollo cognitivo infantil. En la etapa sensorio motora los niños conocen y exploran el mundo por medio de los sentidos y acciones corpóreas, vinculando la interacción con el objeto. En el escenario preoperacional, el juego simbólico permite la representación de lo real por medio de imágenes, símbolos y palabras, fortaleciendo tanto el lenguaje como la capacidad de abstracción.

Siguiendo esta línea, Jerome Bruner (1983) comprende el juego como disposición que facilita la consolidación de aprendizajes más estructurados, mientras que Lev Vygotsky (1995) lo asocia a una actividad conectora que posibilita a la infancia actuar “más allá de sí misma”, dentro de la zona de desarrollo próximo, aportando al lenguaje, el pensamiento abstracto y la autorregulación.

Por su parte, Erik Erikson (1993) resalta el juego como escenario potenciador de la autonomía, la iniciativa y la construcción de identidad creadora, mientras que Unesco (1996) destaca el simbolismo y la innovación como elementos fundamentales propiciados por el juego.

Hernández (1997) detalla en su estudio la biología como punto de partida, donde coloca como centro la experiencia encarnada y el pensamiento, como decía Maturana, lo que sentimos se

muestra en las disposiciones corporales que tomamos. Estableciendo que el aprendizaje no puede darse sin la emoción. Esto conecta con hallazgos de la neurociencia contemporánea, que destacan el papel del juego en la integración de los procesos emocionales y cognitivos.

El juego como disposición cultural para aprender

Jerome Bruner (1983), acuña el juego como un dispositivo que aporta significativamente al aprendizaje. Mas que una herramienta, el juego configura un entramado relacional con el saber caracterizado por la innovación, la creación, la exploración y la flexibilidad cognitiva. En los ambientes lúdicos, el error deja de ser castigo para convertirse en oportunidad de mejora o descubrimiento, lo que fortalece el aprendizaje profundo.

Esta disposición se contrapone a los ambientes educativos altamente estructurados, donde la pedagogía del miedo es imperante y la presión por el rendimiento bloquean la exploración. Es decir, la exclusión del juego en las instituciones públicas limita el desarrollo infantil y empobrece el aprendizaje diverso.

Dimensión psicosocial del juego identidad, autonomía y sentido

Erikson (1993) concibe el juego como escenario privilegiado para la construcción de la identidad y el desarrollo psicosocial. En el juego, el niño ensaya roles, toma decisiones, asume riesgos y construye un sentido de iniciativa y autonomía. Estas experiencias son fundamentales para el desarrollo de la confianza en sí mismo y en los otros.

Unesco (1996) destaca el carácter simbólico e innovador del juego, subrayando su capacidad para transformar la experiencia cotidiana en escenarios de creación. Desde esta perspectiva, el juego no solo reproduce la cultura, sino que la reinventa, abriendo posibilidades para la imaginación y el pensamiento divergente.

Juego, emoción y neurociencia del aprendizaje

Los aportes de la neurociencia han reforzado la centralidad del juego en los procesos de aprendizaje. Durante décadas, la educación privilegió una visión racionalista del conocimiento, separando cognición y emoción. Sin embargo, investigaciones contemporáneas han demostrado que esta separación es artificial. Damasio (1994) sostiene que la emoción es condición necesaria para la toma de decisiones y el aprendizaje significativo.

Immordino-Yang y Damasio (2007) evidencian que las experiencias emocionalmente relevantes activan redes neuronales asociadas a la memoria de largo plazo. En este sentido, el juego, al involucrar emoción, motivación y significado personal, se configura como un escenario óptimo para el aprendizaje profundo. Aprender jugando no implica superficialidad; por el contrario, implica un compromiso integral del sujeto con la experiencia de aprender.

Estos hallazgos cuestionan las prácticas escolares que priorizan la repetición mecánica y la memorización descontextualizada. Cuando la escuela excluye el juego, excluye también la emoción, debilitando los procesos de comprensión y sentido.

La corporeidad como territorio del aprendizaje

El juego es una manifestación corpórea. Por medio de los sentidos y el movimiento se accionan relaciones del yo con el mundo, el niño comprende y transforma su mundo. Sin embargo, algunas actitudes docentes y modelos tradicionales avalados por planes de desarrollo institucional (PEI), han querido encarcelar y disciplinar el cuerpo, lo han achicado tanto que ahora es concebido como un objeto inerte que debe permanecer almacenado, silencioso e inmóvil (Foucault, 2002).

Afirma que la negación del papel del cuerpo contradice la evidencia neurocientífica y pedagógica de lo que debe ser utilizado para favorecer el aprendizaje.

Desde una perspectiva fenomenológica, el cuerpo no es un instrumento del aprendizaje, sino su condición de posibilidad. Aprender implica sentir, moverse, explorar y habitar el espacio. El juego, al integrar cuerpo y mente, restituye esta unidad perdida en la escuela tradicional.

Juego libre y juegos instrumentales una tensión pedagógica

Una de las tensiones centrales en la educación contemporánea es lograr establecer la diferencia entre juego libre y juegos estructurados. El primero se caracteriza por la autonomía, espontaneidad, creatividad y ausencia de fines u objetivos trasados, la intención es pasarla bien, divertirse. El segundo, lo que llamamos juegos estructurados tienen un diseño específico en el que va inmerso una intención de aprendizaje o logro, es el más utilizado por los maestros, a través de él los estudiantes siguen indicaciones y adquieren habilidades y destrezas. Si bien ambos son importantes y brindan posibilidades didácticas riquísimas, el predominio de los juegos estructurados denotan una actitud de control y ego anulando la intervención del niño como sujeto autónomo en el desarrollo del proceso educativo.

Sarlé (2006) advierte que cuando el juego se convierte exclusivamente en estrategia didáctica, pierde su sentido como derecho del niño y como experiencia cultural. En la escuela pública, esta instrumentalización suele justificarse por exigencias curriculares y evaluativas, reforzando la paradoja entre discurso pedagógico y práctica escolar.

Reconocer esta tensión es fundamental para repensar el lugar del juego en la educación. No se trata de “usar” el juego para enseñar contenidos, sino de enseñar desde una lógica lúdica, donde la experiencia, el cuerpo y la emoción ocupen un lugar central.

Currículo, evaluación y la negación de lo lúdico

Uno de los núcleos de la paradoja de la escuela pública reside en el currículo. Aunque los documentos oficiales suelen incorporar el lenguaje del desarrollo integral, la práctica curricular continúa organizada en torno a estándares, competencias y resultados de aprendizaje medibles. Biesta (2017) sostiene que esta obsesión por la medición ha desplazado la pregunta por el sentido de la educación, reduciéndola a una lógica de eficacia.

El juego, al ser difícilmente cuantificable, queda relegado a los márgenes del currículo. No se evalúa con facilidad, no produce resultados inmediatos y no se ajusta a los tiempos estandarizados de la escuela. En consecuencia, es percibido como improductivo. Esta lógica es especialmente problemática en la escuela pública, donde la presión por demostrar “calidad educativa” a través de pruebas estandarizadas es mayor.

Apple (2003) advierte que estas políticas de rendición de cuentas refuerzan desigualdades estructurales, afectando de manera particular a los sectores populares. En este contexto, el juego es visto como un lujo innecesario, cuando en realidad podría constituirse en una herramienta poderosa para democratizar el aprendizaje y reconocer los saberes culturales de los estudiantes.

La escuela pública y la paradoja del discurso progresista

La paradoja se profundiza cuando se analiza el discurso pedagógico contemporáneo. Las políticas educativas hablan de inclusión, diversidad, educación emocional y aprendizaje significativo. Sin embargo, estas nociones rara vez se traducen en transformaciones reales de la práctica escolar. El juego es mencionado en los documentos, pero excluido en la cotidianidad del aula.

Baquero (2006) señala que esta disociación entre discurso y práctica responde a una concepción tecnocrática de la educación, donde las innovaciones pedagógicas se incorporan de manera superficial, sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes. El juego, en tanto práctica que redistribuye la palabra, el movimiento y la toma de decisiones, resulta incompatible con un modelo escolar centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la exclusión del juego no es una omisión pedagógica, sino una decisión política. Implica optar por una escuela que prioriza el control sobre la experiencia, la homogeneización sobre la diversidad y la obediencia sobre la autonomía.

Juego, pedagogía crítica y emancipación

La pedagogía crítica ofrece claves fundamentales para resignificar el lugar del juego en la escuela pública. Freire (2005) concibe la educación como práctica de libertad, orientada a la construcción de sujetos críticos capaces de leer y transformar la realidad. En este marco, el juego se configura como una experiencia dialógica, donde el conocimiento se construye colectivamente y el estudiante deja de ser objeto para convertirse en sujeto del aprendizaje.

El juego, al favorecer la cooperación, la creatividad y la problematización, rompe con la lógica de la educación bancaria. Permite que los estudiantes experimenten formas alternativas de relación, ensayen otros modos de ser y de estar en el mundo. En contextos marcados por la desigualdad y la violencia estructural, como muchos escenarios de la escuela pública latinoamericana, el juego adquiere una dimensión ética y política fundamental.

Investigaciones recientes han evidenciado el papel del juego en procesos de construcción de paz, reconciliación e inclusión social (Torres, 2018). Estas experiencias muestran que el juego puede convertirse en un lenguaje común capaz de tramitar emociones, reconstruir vínculos y generar confianza, aspectos centrales para una educación comprometida con el buen vivir.

La paradoja como oportunidad de transformación

Reconocer la situación problema vivida en la escuela pública no implica gestar una actitud de inmovilismo hacia ella. Por el contrario, permite visibilizar las tensiones que atraviesan la educación y abrir espacios para su transformación. El juego, en este sentido, no debe entenderse como una solución técnica, sino como un principio ético-pedagógico que cuestiona las bases mismas del modelo escolar.

Incorporar el juego como eje estructurante de la práctica educativa supone repensar el currículo, la evaluación, la formación docente y la relación pedagógica. Supone también asumir el riesgo de perder control, de abrirse a la incertidumbre y de reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de producir conocimiento.

La escuela pública, lejos de ser un espacio condenado a la reproducción de desigualdades, puede convertirse en un territorio de resistencia y creación. El juego, en tanto práctica cultural, corporal y política, ofrece una vía potente para recuperar el sentido humanizante de la educación y enfrentar las lógicas de exclusión que la atraviesan.

Metodología

El ejercicio investigativo se conecta con un enfoque cualitativo de intención interpretativa y crítica, dirigido a desentrañar las significancias, tensiones y experiencias encarnadas que contienen el juego en los elementos enseñanza y aprendizaje en la educación pública. Esta mirada resulta poderosa en la medida en que permite analizar la cuestión educativa desde una visión integral, reconociendo que las prácticas pedagógicas no son dialógicas, sino que están atravesadas por relaciones de poder que siguen viendo al estudiante como sujeto del hacer.

El método tenido en cuenta fue etnografía educativa, este permite gestar la observación directa en las situaciones de aula, la interpretación de las relaciones de los entes educativos y la reflexión sobre las construcciones condicionantes para el desarrollo de la práctica del juego. Desde estos elementos, los procesos investigativos no tienen como única intención describir las realidades coyunturales, sino discutir y cuestionarlas, dando a conocer que las relaciones de poder tienen incidencia en la omisión del juego.

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron la triangulación de datos. En primer lugar, se realizó observación participante en escenarios escolares, con el fin de identificar cómo se manifiesta el juego en la cotidianidad del aula, así como las formas en que es regulado, limitado o excluido. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos, orientadas a explorar sus percepciones, creencias y discursos en torno al juego como elemento pedagógico. Como última acción se realizó una revisión documental a los proyectos institucionales y los planes de desarrollo de cursos para poder comparar lo descrito en la norma con lo vivido en la práctica.

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de análisis temático de carácter inductivo–interpretativo. Inicialmente, se realizó una codificación abierta que permitió identificar unidades de significado relevantes; posteriormente, estas fueron agrupadas en categorías emergentes y núcleos temáticos. Entre las categorías centrales se destacan: el juego como derecho versus el juego como pérdida de tiempo, el adultocentrismo en la práctica pedagógica, la tensión entre control y experiencia, y el juego como práctica de resistencia y emancipación. Este proceso analítico permitió establecer relaciones entre los datos empíricos y los fundamentos teóricos abordados en el estudio.

Finalmente, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas fundamentales, tales como el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información y el respeto por la dignidad y la voz de los sujetos involucrados. Este aspecto resulta especialmente relevante en coherencia con la perspectiva del artículo, que reconoce a los estudiantes como sujetos de derechos y critica las prácticas que deslegitiman sus expresiones culturales, corporales y emocionales

Discusión crítica, implicaciones pedagógicas, formación docente, políticas públicas y conclusiones ampliadas

Discusión crítica del reconocimiento discursivo a la transformación de la práctica

El recorrido teórico y analítico desarrollado a lo largo del artículo evidencia una tensión persistente entre el reconocimiento discursivo del juego y su exclusión práctica en la escuela pública. Esta tensión no puede explicarse por desconocimiento teórico ni por ausencia de evidencia empírica; responde, más bien, a decisiones estructurales que organizan la escuela desde lógicas de control, medición y eficiencia (Apple, 2003; Biesta, 2017).

En la práctica escolar cotidiana, el juego es aceptado en tanto no cuestione el orden institucional. Se permite cuando está subordinado a objetivos curriculares explícitos, cuando es fácilmente evaluable o cuando funciona como mecanismo de regulación conductual. Esta aceptación condicionada neutraliza su potencia formativa y política, transformándolo en una herramienta instrumental que reproduce, antes que interpelar, el modelo escolar vigente (Sarlé, 2006).

La situación se agrava en la escuela pública, allí las tensiones por cumplir con los estándares externos, ponderación de mejores o peores colegios y demostrar resultados cuantificables son muy frecuentes. En estos ambientes, el juego es percibido como un distractor y un riesgo pedagógico, quita tiempo, genera desorden, introduce relación y dificulta el control de grupo. No obstante esta

mirada ignora que el control constante empobrece la experiencia formativa y hace débil el aprendizaje significativo que se gesta en el dialogo, el reconocimiento propio y de los demás. (Freire, 2005).

Desde una revisión crítica del asunto, la no inserción del juego puede entenderse como una forma de violencia estructural que afecta a los niños y niñas populares, donde sus formas de expresión y movimiento son deslegitimizadas por la escuela. Como afirma, (Baquero, 2006), negar el juego es también negar la cultura y la construcción histórica de los sujetos y grupos sociales.

Implicaciones pedagógicas enseñar desde una lógica lúdica

Reconocer el juego como protagonista principal del acto educativo llama al entendimiento profundo y reconfiguración de la práctica pedagógica. No se trata de incorporar actividades lúdicas de manera desorganizada y sin ningún tipo de conexión con el tópico generativo propuesto en el desarrollo del curso, sino de entender la lúdica como forma de afrontar la vida, una manera de hacerle frente a los problemas del día a día con esperanza, motivación y solidaridad, entendiendo el goce como base del buen vivir. Ahí se entiende que el explorar, preguntar, discutir, crear y divertirse son componentes centrales del aprendizaje.

Cuando entendemos el juego desde esta mirada, el docente pasa de ser trasmisor de contenidos a convertirse en copiloto del proceso enseñanza – aprendizaje, donde el también es enseñado y aprende de forma continua. La planeación curricular y los planes de desarrollo de curso se orientan a la creación de elementos motivadores de la pregunta y la indagación, con características flexibles, dinámicas y retadoras, en donde la corporeidad y la interrelación social tienen un espacio legítimo. Esta transformación exige pensar diferente el uso del tiempo escolar, los espacios académicos y las herramientas de evaluación.

Realizar el proceso de evaluación en contextos lúdicos, implica romper con la medición estándar y poner la mirada en el proceso, la trayectoria y los aprendizajes situados. Supone reconocer que todo lo valioso no debe ser cuantificables pues el aprendizaje profundo requiere tiempos y el reconocimiento de que los ritmos son distintos y diversos (Biesta, 2017).

Formación docente una deuda estructural

Uno de los nudos críticos que explica la persistencia de la paradoja es la formación docente. Aunque los programas de formación inicial suelen incluir discursos sobre pedagogías activas y aprendizaje significativo, en la práctica continúan privilegiando modelos tradicionales centrados en la transmisión y el control.

La formación docente, tanto inicial como continua, debe asumir el juego como eje transversal, no solo desde lo metodológico, sino desde lo ético y político. La formación de maestros con la capacidad de jugar implica docentes que puedan cuestionar su rol, soltar las máscaras y exponerse a la incertidumbre de generar acciones y relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la libertad.

Un docente que juega le da voz al estudiante, reconociéndolo como sujeto de derechos, con la capacidad de proponer, innovar, crear y transformar el ahora y soñar con un mejor futuro. Este reconocimiento al estudiantado es vital para la construcción de ambientes mediados desde la democracia y la participación activa. También, jugar

Un docente que juega reconoce al estudiante como interlocutor válido, capaz de proponer, crear y transformar. Este reconocimiento es fundamental para la construcción de ambientes educativos democráticos y participativos. Sin embargo, jugar también sugiere renunciar a ciertas actitudes de poder e intimidación pues las pedagogías basadas en el miedo corrompen la honestidad y la generación de preguntas.

Políticas públicas y escuela pública entre la retórica y la realidad

En las leyes internacionales y nacionales, diseños curriculares y proyectos educativos institucionales (PEI), el juego se presenta como manifestación y principio pilar, específicamente en la educación para la primera infancia. No obstante, las realidades son totalmente distintas, la normatividad se queda en el papel mientras que en la realidad su implementación es nula. Grupos de hasta cincuenta estudiantes, actividades curriculares excesivas, precarización laboral y presión evaluativa hacen que los maestros construyan prácticas pedagógicas para dar cumplimiento con los porcentajes deseables.

En contextos latinos, donde las instituciones educativas cumplen una función de construcción social, el juego pudiera ser una manifestación potente para la inclusión, la paz, el perdón y el tejido social.

Investigaciones como las de Torres (2018) muestran que el juego puede facilitar procesos de reparación simbólica y reconstrucción del tejido social en escenarios marcados por la violencia.

Sin embargo, para que esto sea posible, las políticas educativas deben ir más allá del discurso y generar condiciones reales: tiempos escolares flexibles, currículos contextualizados, formación docente pertinente y sistemas de evaluación coherentes con una concepción integral del aprendizaje.

La escuela pública como territorio de resistencia y creación

A pesar de las situaciones problemas descritas, la escuela pública no es un espacio de control ni estático. Hay maestros comprometidos y que hacen un esfuerzo enorme para resignificar el juego como experiencia educativa central, un ejemplo importante es la docente Damaris Pulecio de Florencia Caquetá. Aunque estas prácticas, son invisibilizadas y algunas veces atacadas, muestran que es posible edificar una escuela más humana, crítica y situada que entienda que el centro del proceso es el niño y la niña.

El juego, en este sentido, puede entenderse como una forma de resistencia humana y pedagógica frente a los procesos estandarizados y homogéneos normalizados en el país, donde lo importante es cuantificar el resultado, en estos procesos pareciera que no hay corazón, sentimientos, relación y el estudiante es concebido como vasija basia. Jugar en la escuela pública es un acto político, implica afirmar el valor del cuerpo, la emoción y la experiencia frente a lógicas que los niegan.

Conclusiones

La reflexión y análisis realizado en el contenido de este artículo permite comprender el juego como elemento esencial en la consolidación del desarrollo individual y grupal de las personas, sobre todo en su aporte en el aprendizaje humano. La manera en la cual es ignorado estructuralmente en la escuela pública responden a decisiones administrativas, curriculares y culturales donde benefician el “orden” y el control como medida de aprendizaje. Negar los aportes del juego empobrece los procesos de construcción enseñanza -aprendizaje, disminuyendo el protagonismo del estudiantado en la acción educativa que también es su acción educativa. Por el contrario reconocerlo como principio orientador del acto pedagógico brinda muchas posibilidades para una educación más sentida donde no solo se memorizan temáticas sino que se generan utilidades prácticas que aportan a la resolución de problemas en el día a día.

Un maestro que juega no pierde autoridad: transforma su relación pedagógica. Se convierte en guía, acompañante y co-constructor del conocimiento. Y solo se aprende verdaderamente de quien genera confianza, sentido y vínculo.

Si el juego ha demostrado su capacidad para potenciar el aprendizaje, la convivencia y la paz, la pregunta que interpela a la escuela pública no es por qué incluirlo, sino qué intereses se protegen cuando se decide excluirlo. Responder a esta pregunta es un desafío ético y político ineludible para quienes creen en la educación como práctica de libertad.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2003). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203465418>
- Baquero, R. (2006). *Aprendizaje escolar y sujeto de la educación*. Aique Grupo Editor.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315673535>
- Bruner, J. S. (1983). *Child’s talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Caillois, R. (2001). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo* (Trad. J. Ferreiro). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1958)
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam’s Sons.
- Enesco, I. (1996). *El juego y la infancia*. Ediciones Morata.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad* (14.^a ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1950)
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Trad. A. Garzón del Camino). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método* (Vol. 1, 5.^a ed., Trad. A. Agud Aparicio). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (Trad. E. Imaz). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño* (Trad. J. Delval). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945)
- Sarlé, P. (2006). *El juego en la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Paidós.
- Torres, J. (2018). *Juego, paz y reconciliación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. J. M. Bravo). Crítica. (Obra original publicada en 1934)