

# MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special  
Issue 1

2026

**Director:** Ph.D. Richar Posso Pacheco

**Email:** [rjposso@revistamentor.ec](mailto:rjposso@revistamentor.ec)

**Website:** <https://revistamentor.ec/>

**Editor-in-Chief:** Ph.D. Susana Paz Viteri

**Editorial Coordinator:** Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

**Scientific Committee Coordinator:** Ph.D. Laura Barba Miranda

**Editorial Supervisor:** Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

**Editors' Committee Coordinator:** Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

**Reviewers' Board Coordinator:** PhD. Javier Fernández-Rio



Essay

## Humanizing Movement: A pedagogy of play from Huizinga and Caillois

### Humanizar el Movimiento: Una pedagogía del Juego desde Huizinga y Caillois

Thomas Pérez Restrepo <sup>1</sup>

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-8789-3582>

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Medellín. Medellín, Colombia <sup>1</sup>

**Corresponding autor**

[thomas.perez@tdea.edu.co](mailto:thomas.perez@tdea.edu.co)

**Received:** 16-10-2025

**Accepted:** 02-03-2026

**Available online:** 15-03-2026

## **Abstract**

This essay examines the value of play and “lúdica” (ludic dimension) in Physical Education It transcends the instrumental view through a critical analysis of the theories of Johan Huizinga and Roger Caillois. The article argues that current Physical Education is reduced by a hegemonic public health discourse and a sport-centric model that conceives the body as an object. Huizinga defines play as a primary cultural phenomenon, predating culture, with characteristics of freedom, separation, and rules. Caillois complements this vision with his classification of games into Agôn, Alea, Mimicry, and Ilinx, and the axes of Paidia-Ludus, offering a diverse map of the ludic universe. A pedagogy of play is proposed that seeks to educate for a ludic culture and humanize movement, transforming the perception of the body from an object to a subject of experience. In this context, play becomes an act of cultural resistance and an affirmation of the value of a full life, with Physical Education being the main means for its promotion. The goal is not a material product, but the emancipation of the subject through the ludic experience.

**Keywords:** Physical Education, Game, Playful, Motor Praxeology, Pedagogy.

## **Resumen**

Este ensayo examina el valor del juego y la lúdica en la Educación Física, trascendiendo su visión instrumental mediante un análisis crítico de las teorías de Johan Huizinga y Roger Caillois. Se argumenta que la Educación Física actual está reducida por un discurso hegemónico de la salud pública y un modelo deportivo que concibe el cuerpo como un objeto. Huizinga define el juego como un fenómeno cultural primario, anterior a la cultura, con características de libertad, separación y reglas. Caillois complementa esta visión con la clasificación de los juegos en Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx, y los ejes Paidia-Ludus, ofreciendo un mapa diverso del universo lúdico. Se propone una pedagogía del juego que busca educar para una cultura lúdica y humanizar el movimiento, transformando la percepción del cuerpo de objeto a sujeto de experiencia. En este contexto, el juego se convierte en un acto de resistencia cultural y en una afirmación del valor de una vida plena, siendo la Educación Física el medio principal para su fomento. La finalidad no es un producto material, sino la emancipación del sujeto a través de la experiencia lúdica.

**Palabras clave:** Educación Física, Juego, Lúdica, Praxeología motriz, Pedagogía

## **Introducción**

La Educación Física (EF) como campo científico y disciplinar se ha vinculado con diversos objetos de estudio. La investigación en esta área ha abordado categorías como el cuerpo, ocio, recreación, deporte, educación corporal, lúdica, juego, entre otras (Gallo & Urrego, 2015).

Retomando diferentes campos de estudio para generar reflexiones sobre los mismos. En este orden de ideas, se sitúa el trabajo en lo que refiere a la categoría de juego, la cual se ha relacionado estrechamente con la lúdica y como categoría inherente a quienes se forman y desempeñan en el campo de la EF.

Es importante evocar una distinción entre juego y lúdica. La primera hace referencia a toda actividad estructurada, reglamentada y delimitada espaciotemporalmente, centrada en la diversión y el entretenimiento, y en ocasiones se encuentra permeada por el contexto y territorio donde se desarrolla (Pérez Restrepo & Cuervo Zapata, 2025). Por el contrario, la lúdica se concibe como una dimensión experiencial y actitudinal del ser humano, caracterizada por la espontaneidad, la creatividad y la capacidad de generar placer y disfrute, lacónicamente, es una actitud inherente al ser humano más allá de una actividad, también, en este contexto la lúdica emerge como una dimensión humana y antropológica (Pino Rúa & Runge Peña, 2022).

De este modo, el juego, a ser una actividad productora de experiencias sensibles, estéticas y corporales, se ha integrado como una estrategia didáctica en la EF dado que, desde una perspectiva mecanicista, facilita la adopción de habilidades, capacidades y destrezas que son fundamentales para el desarrollo motriz (Cuervo Jiménez, 2024). Además, al situarse más específicamente en lo fenomenológico, el juego, es un medio que permite una práctica corporal (Gallo Cadavid, 2011).

Conforme a ello, la Educación Física (EF), como disciplina académica y práctica escolar, se encuentra permeada por diferentes discusiones en torno al valor que se le ha dado al cuerpo y, en esencia, al juego. Cotidianamente, la EF ha funcionado por un lado como una estrategia para la promoción de la salud, la prevención de enfermedades no transmisibles y el fomento de un estilo de vida más activo y saludable (Rodrigo-Cano et al., 2016). Empleando para este objetivo una tendencia fíicodeportiva (Cuervo Jiménez, 2024) que reduce la EF a una simple didáctica del deporte, desplazando el núcleo pedagógico y humanista a un aspecto secundario. Se olvida que la EF, como área que educa el cuerpo en movimiento, se encuentra intrínsecamente permeada por el lenguaje, la expresión, la estética, la cultura y, sobre todo, una fuente primordial de sentido y placer (Gallo Cadavid, 2011). Perspectivas integradas en la experiencia lúdica que a través del juego se puede ofrecer.

En el contexto de la clase de EF, el juego, como estrategia en la educación del cuerpo, es a menudo degradado a una simple herramienta motivacional, a un calentamiento divertido o a una recompensa al final de la clase. Se le despoja de su autonomía y de su valor intrínseco. Se juega para mejorar la resistencia, para aprender una técnica o para fomentar el trabajo en equipo. Rara vez se considera la posibilidad de que el acto de jugar sea, en sí mismo, el objetivo educativo más elevado. Esta perspectiva instrumental es la antítesis de una verdadera cultura lúdica.

Conforme a ello, la tesis que en este ensayo se sostiene, es que un retorno crítico y reflexivo a las teorías antropológicas y sociológicas del juego, específicamente a las obras de Johan Huizinga (*Homo Ludens*, 2007) y Roger Caillois (*Los juegos y los hombres*, 1986), es fundamental y urgente para revitalizar el valor del juego en la sociedad y, en particular, en la clase de EF. Estos autores en la época actual invitan a preguntarnos sobre el papel del juego en la socialización y en la sociedad. Al hacerlo, se logra dilucidar que, el juego, es un fenómeno cultural primario, que permite humanizar la disciplina de la EF, redefinir el rol del educador y ofrecer a los estudiantes experiencias de movimiento que son significativas aquí y ahora, y no solo como una inversión para un futuro saludable.

Ahora bien, el juego posee una carga cultural innegable. Pues esta práctica corporal compone “uno de los lugares de expresión de una cultura, ya que a las peculiaridades culturales les corresponden originalidades lúdicas. “El “yo” De cada cultura se manifiesta en sus juegos” (Parlebas, 2008, p. 223). Esta mirada pone en manifiesto la dimensión antropológica que tanto la lúdica como el juego traen integrados. De esta manera, el juego no es un fenómeno aislado, sino que se erige como un sistema de símbolos y prácticas que refleja, reproduce y, en ocasiones, subvierte la cosmovisión, las estructuras sociales y los valores hegemónicos de una sociedad. A través de la etnomotricidad (Parlebas, 2008; Pérez Restrepo & Cuervo Zapata, 2025), se pueden decodificar las reglas, roles y narrativas implícitas del juego como un artefacto cultural, un *habitus* que moldea la subjetividad y las interacciones de sus participantes. En este sentido, la práctica lúdica se entiende como un performance ritualizado que contribuye a la socialización, la construcción de identidades y la transmisión intergeneracional de la herencia cultural a través de danzas, rituales, juegos o practicas motrices.

Para desarrollar este argumento, el ensayo seguirá una estructura progresiva. En primer lugar, se realizará una inmersión profunda en el pensamiento de Johan Huizinga, analizando su concepto de *Homo Ludens* y las características formales del juego como fundamento de la cultura. En segundo lugar, se introducirá la obra de Roger Caillois como una expansión y crítica constructiva, desglosando su clasificación sistemática de los juegos (*Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx* y el eje *Paidia-Ludus*). Finalmente, se establecerá un diálogo entre ambos pensadores para analizar las limitaciones de la EF centrada en la competición y se propondrán las bases de una pedagogía del juego que aspire a humanizar el movimiento.

### **Johan Huizinga y el *Homo Ludens*: El Juego como Fundamento de la Cultura**

Cualquier investigación que aborde el juego como objeto de estudio debe comenzar con la obra de Johan Huizinga (2007), *Homo Ludens*. Publicada en vísperas de la Segunda Guerra Mundial, en un momento de profunda crisis para la civilización europea. La tesis que el historiador holandés defiende en su obra es que el juego es el fundamento de la cultura; es incluso anterior a

esta, como lo afirma en su obra: “el juego es más viejo que la cultura” (Huizinga, 2007, p. 11). Antes de que el ser humano fuera *sapiens* (sabio) o *faber* (fabricante), fue, y sigue siendo, *ludens* (jugador). El impulso lúdico es, en esencia, una función primaria e irreductible de la vida, la cual compartimos con los animales pero que en el ser humano adquiere una complejidad y una capacidad generadora de sentido únicas (Huizinga, 2007). El juego, por tanto, no se encuentra al margen del derecho, la guerra, la filosofía o el arte; por el contrario, estas esferas culturales surgieron y se desarrollaron, en su origen, como formas de juego. De este modo, Huizinga (2007) concibe el juego como un "fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar, como función biológica" (p. 8). En su análisis, el juego es una manifestación cultural que integra dentro de su ejecución elementos de identidad, como la historia y el folklor.

El juego se caracteriza por su naturaleza desinteresada, ya que "se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe este proceso" (p. 21). En este contexto, es menester aludirle al juego su capacidad de creación de orden y experiencias que les permite a los sujetos sociales asumir una actitud lúdica frente a la vida. Separándolos por un momento —en la ejecución del juego— del mundo imperfecto, de la vida confusa y de la sociedad desigual. Es en este espacio donde somos *homo ludens*, como una tipificación esencial para asumir nuestra posición lúdica frente al desarrollo de la vida misma. Debido a ello, el autor propone esta codificación como parte de la evolución humana, pues, el jugar "expresa una función tan esencial como la de fabricar, y merece, por lo tanto, ocupar su lugar junto al de *homo faber*" (p. 8).

De este modo, La primera característica, y quizás la más fundamental, es que el juego es una actividad libre. Un juego solo puede ser jugado voluntariamente. En el momento en que se convierte en una tarea impuesta, una obligación física o moral, pierde su naturaleza lúdica y se transforma en otra cosa como un trabajo o deber, algo muy relacionado con lo que ocurre en la EF al imponer el juego como un elemento obligatorio y no como una manifestación humana enfocada en el disfrute y en la facilitación de experiencias formativas. En este orden de ideas, ¿cómo puede florecer el espíritu del juego en un contexto de coerción institucional? La respuesta no es simple, pero a pesar de que la asistencia a la clase sea obligatoria, la participación en la experiencia lúdica interna debe ser una rendición voluntaria del jugador. El educador no puede forzar el juego, solo puede proponerlo, crear las condiciones para que surja e invitar a los estudiantes a entrar libremente en él. Cuando el juego surge de la libertad facilita la lúdica, y esta, como dimensión antropológica permite al educando conectar con una versión más humanizada de la EF, una que valora la diversión, el goce, el disfrute y el tiempo libre.

La EF obligatoria debe lidiar constantemente con la desnaturalización de la actividad lúdica. El juego en este ámbito, cuando es impuesto, puede perder la cualidad de participación gozosa y tensión vital que define el *lusio*. Un enfoque que priorice la formación del *Homo Ludens* buscaría preservar la inherente futilidad gozosa del movimiento y permitir que los estudiantes

desarrollen su alfabetización motriz a través de la experimentación no directiva y el diseño de sus propias experiencias lúdicas.

Esta idea se refuerza con la noción de Huizinga (2007) al nombrar que "la existencia del juego corrobora constantemente [...] el carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos" (p. 15), lo que sugiere que su valor no puede reducirse a fines puramente racionales o utilitarios. Como el juego no es una obligación y "se juega en tiempo de ocio" (p. 20), cualquier intento de coaccionarlo lo despoja de su esencia. En cambio, su motivación intrínseca proviene del placer que esta actividad genera, algo relacionado profundamente con lo dionisiaco (Nietzsche, 2022). En un entorno educativo, la evaluación y el rendimiento desplazan este placer, haciendo que el juego pierda su naturaleza (Huizinga, 2007).

La segunda característica del juego es la separación. Este se desarrolla fuera de la vida corriente, en un espacio y tiempo delimitados. Se ejecuta en un campo de juego, un tablero, un escenario o un templo, que se aparta temporalmente del mundo. En este espacio en el que se juega, existe una presencia de reglas propias y absolutas que no hacen parte de la esfera pública. Entonces, a pesar de que la elección del juego es libre al igual que su participación y ejecución esta se encuentra creada alrededor de unas reglas que permiten su funcionamiento. En la EF, esta característica invita al respeto y la justicia. Como toda regla/ley es susceptible de ser incumplida Huizinga (2007) nombra a aquellos que hacen trampa como los aguafiestas (*Spielverderber*), los cuales son peores que los tramposos. Pues, "deshace el mundo mágico y por eso es un cobarde y es expulsado" (p. 26) —entendiendo el mundo mágico como el juego—. Esta cualidad de la regla es paradójica y en cierto sentido, educativa. En un mundo donde las normas a menudo parecen arbitrarias o negociables, el juego ofrece la experiencia de un orden y autojustificado. Precisamente, en el momento de jugar se aceptan, de manera voluntaria, someterse a estas reglas, los jugadores experimentan una forma única de libertad.

En el área de EF, esto significa que las reglas deben ser vistas como el fundamento de la experiencia lúdica. Unas reglas claras, justas y consistentemente aplicadas son la base para un juego significativo. La disciplina rigurosa, la "determinación exacta de un canon de lo permitido" (p. 239), es una necesidad imprescindible que el juego demanda. La "violación de las reglas de juego estropea el juego" (p. 239) y, por lo tanto, un educador debe proteger la integridad de este sistema para que la actividad mantenga su valor.

Finalmente, desde una perspectiva antropológica Huizinga (2007) propone que el juego es una actividad totalmente inherente al ser humano, es el motor de la cultura. Pues, la cultura "no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego" (p. 101). En la unidad de cultura y juego, este último se presenta como un "hecho primario, objetivamente perceptible, concretamente determinado" (p. 67). De este modo, las formas culturales superiores, como la poesía, la música y la danza, se originan precisamente en la actitud lúdica, en el espacio que el juego permite. Por lo tanto, el juego no solo precede a la cultura, sino que la moldea desde su

origen, creando las bases para el orden social y las instituciones humanas. En la EF, asumir esta perspectiva ofrece la posibilidad de posicionar el juego como eje central del currículo, dado que es una práctica que conecta al estudiante con su humanidad esencial. La EF, al concebir las prácticas corporales —juegos, danzas o rituales— asume la oportunidad de explorar la dimensión expresiva y estética del movimiento, valorando los juegos como fuentes de expresión y conciencia corporal desarrolladas a través del movimiento y la lúdica.

### **Roger Caillois: La mirada sociológica del juego**

Huizinga propuso la tesis y la base para tener una visión del juego situado como un fenómeno cultural, Roger Caillois trae a coalición todo este aporte académico para construir una perspectiva crítica, sociológica y teórica para sedimentar la reflexión en torno al juego. En su obra *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, Caillois (1986) reconoce su deuda con Huizinga, pero rápidamente señala lo que considera una limitación en la definición del *Homo Ludens*. Para Caillois, Huizinga se centra de manera casi exclusiva en una categoría particular de juego: la competición reglada, noble y ordenada. Al hacerlo, deja fuera del análisis un cúmulo de actividades que son pertenecientes a la esfera de la lúdica pero que no encajan en el molde de la rivalidad formal, como los juegos de azar. La tarea que se impone Caillois es, por tanto, la de crear una sociología del juego, una clasificación que permita ordenar y comprender la naturaleza de todas las formas lúdicas.

Para lograrlo, Caillois (1986) propone desarrollar dos conceptos transversales que permiten abalzar los juegos según sus fines, formas y naturaleza. En este orden de ideas, el primer concepto hace referencia al jugador, el cual describe sus actitudes frente al juego. Se denomina *Paidia-Ludus*. Esta dicotomía se encuentra constituida por dos partes, *Paidia* la cual se define como "las manifestaciones espontáneas del instinto de juego" (Caillois, 1986, p. 65), que abarca "una agitación inmediata y desordenada, una recreación espontánea y alegre, naturalmente excesiva" (Caillois, 1986, p. 65). Esta forma primaria de juego se caracteriza por la experiencia lúdica en la expresión instintiva inherente a la naturaleza humana, que configura su total plenitud. Por el contrario, el *ludus* se presenta como una tendencia opuesta y complementaria que institucionaliza la actitud lúdica. Su objetivo es plegar la diversión a "convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito" (Caillois, 1986, p. 41), dando lugar a la conquista de "una habilidad determinada, en la adquisición de una maestría particular" (Caillois, 1986, p. 68). El *ludus* convierte el juego en una especie de preparación que, aunque con un fin inútil, requiere de habilidades físicas y mentales para ejecutarse.

En este orden de ideas, lograr comprender que *paidia* y *ludus* no son dos tipos de juegos, sino una explicación a la experiencia que el juego genera en el jugador. De este modo, la mayoría de los juegos se sitúan en algún punto intermedio. Por ejemplo, un partido de fútbol callejero tiene

mucho de *paidia*, pero ya contiene elementos de *ludus*, como las reglas y un objetivo claro (marcar gol). De manera contraria, un campeonato mundial de fútbol, en cambio, es prácticamente *ludus*.

En el segundo eje, y el más conocido, es la clasificación de los juegos en cuatro categorías fundamentales, según la actitud psicológica dominante en el jugador. Estas categorías son *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

- **Agôn** (Competición): El *Agôn* es, sin dudas, la categoría que más se relaciona con la visión de Huizinga, ya que agrupa a todos los juegos que se basan en la rivalidad. Su lógica se basa en dos o más jugadores que se enfrentan en condiciones ideales o similares, buscando demostrar la superioridad en una cualidad específica, como la "rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc." (Caillois, 1986, p. 43). Por lo tanto, El motor de estos juegos es "el deseo de ver reconocida su excelencia en un terreno determinado" (Caillois, 1986, p. 45). La mayoría de los deportes modernos, como el "polo, tenis, futbol, box, esgrima, etc." (Caillois, 1986, p. 43) y el ajedrez, son ejemplos de esta clasificación.
- **Alea** (Azar): Esta clasificación es la antítesis del *Agôn*. En esta categoría, el resultado no depende de la habilidad del jugador, sino "del ciego veredicto de la suerte" (Caillois, 1986, p. 49). Se trata de una abdicación de la voluntad en favor del azar, donde el jugador se abandona pasiva y deliberadamente "a fuerzas que se le escapan" (Caillois, 1986, p. 88). Ejemplos de *Alea* son los juegos de dados, la ruleta, la lotería, así como el sorteo de magistrados en la antigua Grecia (Caillois, 1986).
- **Mimicry** (Simulacro): se fundamenta en el placer de la imitación, de la representación, de un impulso en el que el jugador "juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo" (Caillois, 1986, p. 52). El placer en la *Mimicry* no deriva de la victoria o el azar, sino de la experiencia de representar un papel ilusorio (Caillois, 1986). Ejemplos de esto van desde las dramatizaciones infantiles y los juegos de policías y ladrones hasta formas adultas como el teatro y las artes del espectáculo (Caillois, 1986).
- **Ilinx** (Vértigo): Esta es quizás la más sensorial. Esta clasificación agrupa a todos los juegos que buscan provocar una alteración momentánea de la percepción. Es lograr entrar en un estado de "confusión y de desconcierto" (Caillois, 1986, p. 43). En síntesis, se busca un "espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana" (Caillois, 1986, p. 58). Girar sobre uno mismo hasta marearse, columpiarse lo más alto posible, deslizarse por un tobogán, la montaña rusa o, en educación física, las volteretas, las acrobacias gimnásticas y los saltos desde altura son formas de *ilinx*.

La clasificación de Caillois, con su doble eje (*paidia-ludus* y las cuatro categorías), ofrece al educador físico una invitación a diseñar experiencias que abarquen las cuatro categorías,

reconociendo que diferentes estudiantes se sentirán atraídos por diferentes formas de juego y que todas ellas tienen un valor formativo único e insustituible.

Sin embargo, en la EF, ha existido una tendencia por desarrollar actividades bajo la lógica del *Agôn*, especialmente en la forma de la *ludus*. El currículum en EF ha puesto como eje central el desarrollo de su tendencia fíicodeportiva implementando principalmente deportes reglamentados (fútbol, baloncesto, voleibol, atletismo) donde se prioriza la competición y la medición objetiva de las capacidades y destrezas. De este modo, la EF al ignorar las otras categorías (*Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*), empobrece la infinidad de experiencias corporales, estéticas y lúdicas que puede ofrecer para una formación del cuerpo holística que abarca la psicomotricidad y la expresión corporal. Se descuida el desarrollo de la creatividad y la expresión que ofrece el teatro y la danza (propias de *Mimicry*), la gestión la consciencia corporal que ofrece el acrosport o el porrismo (*Ilinx*), y la aceptación pasiva de la incertidumbre que ofrecen las cartas o los juegos de mesa (*Alea*). Un programa de EF verdaderamente integral debe diversificar su oferta para que el juego no solo se asocie con el esfuerzo competitivo, sino también con el placer de la ilusión, el vértigo y la espontaneidad (*Paidia*), asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su destreza deportiva, encuentren un espacio de valor dentro de la esfera lúdica. Esta priorización de la EF es la crítica que da origen a lo que se denomina Educación Corporal, un marco teórico crítico que ubica inicialmente al cuerpo como fuente primordial de conocimiento donde el juego como experiencia estética y lúdica permite sentir, ver, expresar, reflexionar, conocer y formar (Gallo Cadavid, 2011).

### **La Lúdica como Dimensión Humana**

Es imperativo realizar una distinción conceptual que, si bien no es explícita en las obras desarrolladas, se deriva de ellas. Esta distinción consiste, en esencia, en situar la lúdica como la capacidad humana de suspender temporalmente la relación instrumental con el mundo. Implica la disposición a actuar sin un propósito utilitario inmediato, por el simple placer de la acción misma; es la libertad de reinterpretar la realidad y de encontrar nuevas posibilidades en los objetos y en las situaciones. En este sentido, la lúdica es una manifestación directa de la creatividad y la libertad humanas. Así, “la cultura, en sus fases primordiales, se juega. No surge del juego, como un fruto vivo se desprende del seno materno, sino que se desarrolla *en* el juego y *como* Juego” (Huizinga, 2007, p. 221).

Esta dimensión lúdica es fundamental para el desarrollo humano. En la infancia, es a través de la exploración lúdica que el niño conoce el mundo, su propio cuerpo y sus capacidades (Cuervo Zapata et al., 2022). Manipula objetos descubriendo texturas, sonidos y formas. Se mueve por el placer del movimiento mismo. De este modo, la pérdida de la capacidad lúdica, la sumisión total a la lógica de la seriedad, la utilidad y la eficiencia, propias del *Agôn*, es un signo de

empobrecimiento existencial. De este modo, Caillois (1986), con su enfoque en los impulsos primarios, nos ayuda a entender que esta dimensión lúdica no es monolítica, sino que se manifiesta de diversas maneras, correspondiendo a sus cuatro categorías. Existe una lúdica del desafío (*agón*), que impulsa a competir. Existe una lúdica de la entrega (*alea*), que permite jugar con el destino y aceptar lo incontrolable. Existe una lúdica de la transformación (*mimicry*), que permite explorar nuevas identidades. Y existe una lúdica del éxtasis corporal (*ilinx*), que nos permite experimentar la intensidad de nuestras sensaciones.

Reconocer la lúdica como una dimensión humana, es situar el ocio, la diversión y el tiempo libre como algo totalmente inherente a la naturaleza humana. Situarlo de esta manera tiene implicaciones en la antropología pedagógica al pretender que dentro de la formación del ser humano existe la lúdica como articuladora de los procesos de formación del ser humano. En este sentido, la lúdica es una herramienta pedagógica que introduce a los individuos en la vida, "acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades" (Caillois, 1986, p. 18). Además, el juego introduce al ser humano en el mundo de la necesidad de libertad y fantasía, cuya función es la de preservar en el adulto la plasticidad y la capacidad de asombro del niño. Sin la lúdica, la sociedad se anquilosaría en la seriedad de sus propias reglas.

Por lo tanto, una EF que toma y articula la lúdica como dimensión humana y por lo tanto como pedagógica. Implica la posibilidad de generar espacios de experiencia lúdica y corporal donde la acción no este premeditada a un fin utilitario, sino al placer inherente del juego y la creación. Tal perspectiva habilita el *ser-en-el-mundo* (Merleau Ponty, 1993), al prioriza el cuerpo como un cuerpo vivido (a través de la lúdica en tanto favorece una experiencia que abarca diferentes dimensiones y partes. En un inicio, el cuerpo, se prioriza como un cuerpo vivido (*le corps vécu*), un vehículo que permite la experiencia sensorial, afectiva y cognitiva donde el cuerpo se reafirma como el medio por el cual el ser humano vive, siente y se forma, trascendiendo la visión histórica del cuerpo físico que la EF ha adoptado. De esta forma, la lúdica como dimensión humana y pedagógica actúa como una habilidad fundamental para la vida, potenciando la creatividad (al permitir la reconfiguración constante de la realidad y la transformación de la vivencia cotidiana), la felicidad (al jugar se llega a un esta de plenitud y goce) y la vida plena al basarse en la libertad y la expresión inherente al ser humano, conectándolo nuevamente con las dimensiones humanas.

### **Implicaciones para una pedagogía del Juego**

El juego, lejos de ser una actividad frívola, se postula como un fenómeno cultural y existencial de profunda significación, una "función llena de sentido" (Huizinga, 2007, p. 12) que desborda los límites de lo puramente físico para albergar la presencia del espíritu. La propuesta de una pedagogía del juego se postula como una reflexión pertinente para la formación de un sujeto capaz de habitar y transformar críticamente su realidad. Esta pedagogía no se contenta con ver en

el juego una herramienta de aprendizaje, sino que lo considera el fundamento mismo de la humanización, un "terreno fértil de construcción significativa e histórica" (Soto Aranda, 2022, p. 435).

Esta visión se nutre de la noción de Huizinga (2007) de que la cultura surge en forma de juego, en un espacio y tiempo separados de la vida cotidiana. Esta idea de un orden lúdico, que se crea y recrea bajo reglas libremente aceptadas, encuentra puntos de inflexión con las ideas del *Emilio, o de la educación* de Rousseau (1998). En este contexto, la formación del cuerpo y de los sentidos es un prerrequisito para el buen desarrollo de la razón. La corporalidad es el punto de partida de la existencia, y es a través de ella que el individuo se empodera, aprende a sentir y a obrar. En este sentido, la pedagogía debe facilitar que el ser humano se haga dueño de su cuerpo, posibilitando que la fuerza vital elemental del juego se mantenga en todo su desarrollo humano. El hombre, lejos de nacer sabiendo, aprende a existir a través de un proceso que comienza con el sentir: "existir para nosotros es sentir; nuestra sensibilidad es, de modo irrefutable, anterior a nuestra inteligencia, y hemos tenido sentimientos antes que ideas" (Rousseau, 1998, p. 433). Esta postura que aporta el autor sitúa al juego como una expresión de la naturaleza misma del ser humano permitiéndose conocerse y relacionarse con el mundo con lo rodea.

Friedrich Nietzsche lleva esta concepción más allá, argumentando en su crítica a la educación que desprecia el cuerpo que la corporalidad no es un dato natural inferior a la mente, sino "la gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor" (Nietzsche, 1999, p. 64). A través del juego, el individuo ejercita un gusto con un tinte dionisiaco que le permite valorar y seleccionar lo que le fortalece, en lugar de someterse a la moral impuesta que busca la nivelación y la comodidad. El juego se convierte, así, en un espacio de nuevas interpretaciones de la existencia.

La pedagogía del juego se presenta como un postulado que convoca a un encuentro entre el sujeto y el mundo. Es una invitación a la transformación de lo que existe, a través de un acto creador que tiene como fin último el goce y la plenitud. El juego, en este sentido, es un fin en sí mismo, un contexto de aprendizaje que no busca un producto material, sino que es un "acto de libertad" (Soto Aranda, 2022, p. 440) que permite al individuo devenir un sujeto lúdico. De este modo, el juego se constituye en sí mismo un espacio de emergencia crítica, un lugar donde el sujeto, por medio de la acción y la imaginación, puede forjar una relación dialógica con su propia existencia. Al nombrar la pedagogía del juego, se concibe como un espacio para que el ser humano se favorezca en procesos de subjetivación y, por lo tanto, en su constitución. Al asumir esta posición, la pedagogía del juego se convierte en una *praxis* que busca la emancipación del sujeto a través de la experiencia lúdica.

Esta emergencia crítica se manifiesta en la intrincada dinámica entre los impulsos de la espontaneidad y la disciplina que operan en el juego. Por un lado, la espontaneidad de la *Paidia*, con su "turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud" (Caillois, 1986, p. 41),

permite al sujeto explorar y expresar sus impulsos más primarios. Esta actividad, que a los ojos de un observador podría parecer caótica, es en realidad un proceso de auto-descubrimiento, un acto de "hacerse consciente y cognoscente a la vez" (Soto Aranda, 2022, p. 443). Por otro lado, la naturaleza estructurada del *Ludus*, que introduce reglas y desafíos, enseña al sujeto a autolimitarse y a desarrollar habilidades en función de una finalidad autoimpuesta (Caillois, 1986). El sujeto lúdico, en este proceso, es un cuerpo que aprende a través de la acción, de la diversión. Esta es una pedagogía que valora la experiencia lúdica como una "fuente de energía para la expresión y comprensión del mundo" (Soto Aranda, 2022, p. 445).

Partiendo de las ideas de Huizinga y Caillois, los objetivos de la EF deberían (re)configurarse para favorecer una visión más antropológica de la disciplina. lo meramente fisiológico o técnico para abrazar una visión antropológica. De este modo, se proponen dos nuevos fines para una pedagogía del juego en la EF:

1. **Educar para una cultura lúdica:** Se enfoca en la adopción de las habilidades, actitudes y los conocimientos necesarios para poder encontrar sentido y placer en diversas formas de juego a lo largo de toda su vida. Un sujeto lúdico es aquel que se favorece espacios de diversión e inmersión explorando en su totalidad las diferentes formas lúdicas que favorecen a su gozo. Transitando por los juegos: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Es una educación para el ocio, en el sentido más noble y aristotélico del término. En este sentido, se gormar par a que el estudiante pueda, en su vida cotidiana, seleccionar, modificar y crear sus propios espacios de juego y ocio, promoviendo la capacidad de inmersión y gozo que genera el estado de flujo. El objetivo es disociar el juego de la lógica productiva —o de la sociedad del cansancio, según Byung Chul Han—, educando para un ocio reflexivo y enriquecedor. Siguiendo a Aristoteles con su concepto de *Scholé*, implica formar para un tiempo libre dedicado a actividades elevadas como la contemplación filosófica, la búsqueda del conocimiento (teoría), el autoconocimiento y el desarrollo de virtudes, siendo fundamental para alcanzar la eudaimonía (felicidad o florecimiento humano), donde el juego puede funcionar como intermediario para entender el ocio.
2. **Humanizar el movimiento:** Quizás la implicación más importante es un cambio de paradigma ontológico. En lugar de tratar el cuerpo como un objeto externo que debe ser entrenado y medido, una pedagogía del juego lo aborda como un cuerpo-sujeto, la fuente misma de nuestra experiencia en el mundo. El foco se desplaza de la eficiencia externa del movimiento (cuánto, qué tan rápido, qué tan alto) a la calidad interna de la experiencia (qué se siente, qué significa, qué se expresa). Se trata de trascender la visión del cuerpo como una máquina para redescubrirlo como fuente de conocimiento, expresión y significado. La EF debe enfatizar la función comunicativa y simbólica del cuerpo. Las actividades lúdicas son medios de expresión de la cultura, de las ideas, emociones y narrativas. Se trata de

reconocer que cada gesto, postura o desplazamiento lleva implícito un significado cultural y personal.

## Conclusiones

El presente ensayo postula que el juego y la lúdica deben ser conceptualizados, en el ámbito de la EF, como dimensiones antropológicas y pedagógicas permeadas por significación cultural. Esta postura teórica, nutrida principalmente por el legado de Johan Huizinga y Roger Caillois, concibe al ser humano no solo como *Homo Faber* (hacedor) sino, fundamentalmente, como *Homo Ludens* (jugador). El acto de jugar se erige como una de las experiencias más esencialmente humanas, y no como una actividad frívola o un mero medio para alcanzar fines externos como la salud o la adquisición de destrezas. En un contexto global dominado por la productividad y la tecnificación, defender el espacio del juego por el puro placer de la acción se configura como un acto de resistencia cultural y una afirmación del valor de una vida plena, siendo la EF la disciplina privilegiada para su fomento.

Adoptar esta perspectiva teórica implica un replanteamiento ontológico y pedagógico de la EF. La disciplina se libera de la presión de un discurso hegemónico, a menudo biologicista y positivista, que la reduce a ser únicamente una herramienta para la promoción y adopción de hábitos saludables. Al reconfigurar el juego como un universo de sentido autónomo, libre y reglado, se le permite a la EF ofrecer experiencias de movimiento que son significativas en el presente, humanizando el movimiento y redefiniendo el cuerpo. Esto desplaza la concepción del cuerpo de ser un objeto susceptible de medición y entrenamiento, a ser un sujeto de experiencia, conocimiento y expresión. De este modo, la lúdica no solo se identifica como una dimensión humana, sino que se postula como una competencia fundamental para la vida cuyo fin último es la emancipación del sujeto a través de la vivencia lúdica.

En el plano formativo, esta tesis exige una pedagogía del juego enfocada en la creación de un entorno que permita la coexistencia y el equilibrio dinámico entre la *Paidia* (espontaneidad, improvisación) y el *Ludus* (estructura, reglas voluntarias). Es imperativo que el docente de EF proteja la esencia del juego de la coerción institucional, de la presión del rendimiento y, sobre todo, de la evaluación externa, asegurando que el placer intrínseco (el *paidikós*) sea el principal eje de la participación del estudiante. El objetivo final de esta pedagogía no es la adquisición de un producto material o una destreza específica, sino la educación en una cultura lúdica que permita al estudiante explorar sus impulsos primarios y, simultáneamente, ejercitar la autolimitación voluntaria. En síntesis, la EF tiene la responsabilidad de devolver al juego su lugar central en los proyectos educativos, concibiéndolo como una forma esencialmente humana de habitar y dar sentido al mundo.

## Referencias

- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuervo Jiménez, D. S. (2024). ¿Y qué es eso llamado Educación Física? Una aproximación hacia la contextualización. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(8), 526–546. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7837>
- Cuervo Zapata, J. J., Zapata Marín, M. L., Montoya Grisales, N. E., & González Palacio, E. V. (2022). Producción científica en la temática de las Capacidades Perceptivo Motrices entre los años 2007-2021. *Revista Peruana de Ciencia de La Actividad Física y Del Deporte*, 9(2), 1434–1445. <https://acortar.link/i2mZpB>.
- Fullea Bandera, P. (2003). Lúdica por el desarrollo humano. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y Método* (7 edn). Ediciones Sígueme.
- Gallo Cadavid, L. E. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Funámbulos Editores.
- Gallo, L. E., & Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, 17(150), 143–155. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000400009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400009)
- Nietzsche, F. (2022). *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*. Editorial Skla.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de Praxeología Motriz*. Paidotrobo.
- Pérez Restrepo, T., & Cuervo Zapata, J. J. (2025). Construcción y posibilidades de la etnomotricidad en la Educación Física. *Impetus*, 19(2), 01–20. <https://doi.org/10.22579/20114680.1216>
- Pérez Restrepo, T., Montoya Grisales, N. E., Cuervo Zapata, J. J., & González Palacio, E. V. (2025). Representaciones sociales sobre el cuerpo en estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, Colombia. *Retos*, 68, 568–584. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.103910>
- Pino Rúa, Y. A., & Runge Peña, A. K. (2022). La lúdica como dimensión antropológica: un estado de la cuestión. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 42–53. <https://doi.org/10.17227/ludica.num35-14549>

<https://doi.org/10.56200/mentor.v5i1.11126>  
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor>

Rodrigo-Cano, S., Soriano, J. M., & Aldas-Manzano, J. (2016). Valoración de la efectividad de la educación alimentaria en niños preescolares, padres y educadores. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(1), 32–39. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.182>

Rousseau, J. J. (1998). *Emilio, o De la educación* (M. Armiño, Trad.). Alianza.

Soto Aranda, V. (2022). Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 435–450. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400435>

### **Funding**

The authors received no funding for the development of the research.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that they have no conflicts of interest.

### **Author Contributions**

The authors contributed to the development of the manuscript.